



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Aprendizagem Cooperativa e Competências Sociais: Contributos para o Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança

Mestranda | Catarina Sofia Ribeiro Gonçalves

Orientadora | Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Porto, 2017

Agradecimentos

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram na realização deste relatório, em especial:

À minha orientadora, Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves, por toda a disponibilidade e pela sábia orientação prestada ao longo deste percurso;

À minha mãe, pelo seu esforço, pelo seu amor incondicional, por acreditar sempre em mim e nos meus sonhos e por me ter ensinado a nunca desistir;

À minha irmã, por todas as palavras de apoio e de encorajamento e, principalmente, por ser a minha confidente e melhor amiga;

Ao meu pai, por reconhecer a forma como este período contribuiu para o meu crescimento e enriquecimento pessoal, apesar de nunca deixar de me ver como a sua “pequena menina”;

Ao meu namorado, pela paciência, motivação, perseverança e por todo o seu amor. Agradeço por me ter acompanhado ao longo de todo este trajeto, lado a lado, sem nunca me deixar baixar os braços;

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, por todo o seu contributo nos últimos cinco anos;

Ao meu avô, o meu anjo, que sempre será uma inspiração para mim. Dedico-lhe esta conquista por acreditar que hoje se sente orgulhoso da sua “joínha”.

Resumo

Considerando que o desenvolvimento e a aprendizagem constituem vertentes indissociáveis, “a escola deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares através da utilização da aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2008, p. 3). Portanto, revela-se crucial que a escola, através de uma construção articulada do saber e de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, tenha a função de educar para a cidadania. É nesta medida que a aprendizagem cooperativa, definida como “(...) um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis de escolaridade” (Freitas & Freitas, 2003, p. 21), surge como uma metodologia capaz de promover não somente a aprendizagem, mas o desenvolvimento da criança.

Seguindo a linha de raciocínio anterior, o presente trabalho foi desenvolvido com o desígnio de se compreender de que forma a implementação de estratégias cooperativas contribui para o desenvolvimento pessoal e social da criança. Numa primeira fase foi realizada uma revisão teórica referente à relação existente entre a escola e a cidadania e à forma como a aprendizagem cooperativa se adequa em contextos educativos. Neste sentido, e com base numa metodologia de investigação-ação, o trabalho decorreu junto de um grupo de crianças com 4 anos de idade e numa turma do 4º ano de escolaridade, o que permitiu refletir acerca da forma como a organização dos grupos contribui para o desenvolvimento de competências sociais, conhecer as perceções e práticas das crianças e da educadora/professora, avaliar potencialidades e constrangimentos deste tipo de aprendizagem no que respeita ao desenvolvimento de competências sociais e conferir a relação entre os resultados da aplicação da aprendizagem cooperativa e a educação para a cidadania. Para o efeito, adotou-se uma metodologia qualitativa, recorrendo a técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a análise documental, a observação naturalista, entrevistas semidiretivas e grupos de discussão focalizada.

Os resultados obtidos, apesar do tempo restrito para a implementação das estratégias e instrumentos e de outros constrangimentos, como a alteração dos contextos educativos, permitiram verificar uma gradual evolução no que respeita à aquisição de competências sociais e, consequentemente, ao desenvolvimento das crianças que constituíram os grupos em estudo. Tal como aludem Neves e Miranda (2015, p. 38), suportadas por Freire (1975), é através de uma relação biunívoca que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve. Por

sua vez, as mesmas autoras evidenciam que “a educação para a cidadania é, como se percebe, condição *sine-qua-non* para a formação da sociedade futura” (idem).

Assim sendo, este trabalho permitiu verificar que a implementação da aprendizagem cooperativa se revela eficaz no que concerne ao desenvolvimento pessoal e social da criança, pois permitiu, também à luz de outros teóricos, dar uma resposta afirmativa a todos os objetivos predefinidos e, fundamentalmente, assomar que cooperar constituiu a palavra-chave no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa, Cidadania, Competências Sociais, Formação Pessoal e Social

Abstract

Considering that development and learning are inseparable, "the school should assume the responsibility of teaching social skills and provide opportunities for peer interaction through the use of cooperative learning" (Lopes & Silva, 2008, p.3). Therefore, it is crucial that the school, through an articulated construction of knowledge and a differentiated pedagogy, focused on cooperation, has the function of educating for citizenship. It is to this extent that cooperative learning, defined as "(...) a large hat that covers a fairly large number of strategies, served by appropriate techniques, that can be used at various levels of schooling" (Freitas & Freitas, 2003, p.21), emerges as a methodology capable of promoting not only learning but the development of the child.

Following the previous though, the present work was developed with the purpose of understanding how the implementation of cooperative strategies contributes to the personal and social development of the child. In the first phase, a theoretical revision was made regarding the relationship between school and citizenship and the way cooperative learning is appropriate in educational contexts. In this sense, based on an action-research methodology, the work was carried out with a group of 4-year-old children and a group of the 4th grade, which allowed us to reflect on how the organization of groups contributes to The development of social competences, the knowledge of the perceptions and practices of the children and the teacher, to evaluate the potentialities and constraints of this type of learning in relation to the development of social competences and to check the relationship between the results of the application of cooperative learning and education For citizenship. For the effect, a qualitative methodology was adopted, using data collection techniques and instruments, such as documentary analysis, naturalistic observation, semi-directional interviews and focused discussion groups.

The results obtained, despite the limited time to implement strategies and o instruments and other constraints, such as the alteration of educational contexts, allowed a gradual evolution in the acquisition of social competences and, consequently, the development of children who constituted Groups. As Neves and Miranda (2015, p. 38) alludes to Freire (1975), it is through a biunivocal relation that the teaching-learning process develops. In turn, the same authors point out that "education for citizenship is, as we see, a sine-qua non-condition for the formation of future society" (ibid.). Thus, this work allowed us to verify that the implementation of cooperative learning is effective in the personal and social

development of the child, since it has also allowed, in the light of other theorists, to give an affirmative answer to all the predefined objectives and, Cooperate was the key word in the teaching-learning process.

Keywords: Cooperative Learning, Citizenship, Social Skills, Personal and Social Training

Índice Geral

Introdução.....	10
1. Enquadramento Teórico	11
1.1. A Escola para a Cidadania	11
1.2. A Aprendizagem Cooperativa em Contextos Educativos	13
1.2.1. Componentes Essenciais da Aprendizagem Cooperativa	14
1.2.2. Métodos da Aprendizagem Cooperativa.....	18
1.2.3. Características dos Grupos Cooperativos	19
1.2.4. Papel do Educador/Professor na Aprendizagem Cooperativa	21
1.2.5. A Aprendizagem Cooperativa e as Competências Sociais	22
1.2.6. Vantagens e Desvantagens da Aprendizagem Cooperativa	24
2. Estudo Empírico	28
2.1. Problemática do Estudo	28
2.1.1. Questão de Partida	29
2.1.2. Objetivos da Investigação	29
2.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	29
2.2.1 Análise Documental	30
2.2.2. Observação Naturalista	32
2.2.3. Entrevista Semidiretiva	33
2.2.4. Grupo de Discussão Focalizada.....	35
2.3. Contextualização do Estudo.....	36
2.3.1. Caracterização das Instituições	36
2.3.2. Caracterização dos Grupos	38
2.4. Análise e Discussão dos Dados.....	41
Considerações Finais	58
Referências Bibliográficas	60
Apêndices	64

Índice de Apêndices

Apêndice I – Guião da Entrevista à Educadora de Infância

Apêndice II – Transcrição da Entrevista à Educadora de Infância

Apêndice III – Grelha de Análise do Conteúdo da Entrevista à Educadora de Infância

Apêndice IV – Atividade Significativa em EPE - Mural da História “O Nabo Gigante”

Apêndice V – Grelha de Autoavaliação – Mural da História

Apêndice VI – Grelha de Observação – Dramatização da História

Apêndice VII – Registo de Incidente Crítico em EPE

Apêndice VIII – Registo do Portefólio da Criança em EPE

Apêndice IX – Registo Contínuo em EPE

Apêndice X – Amostragem de Acontecimentos em EPE

Apêndice XI – Guião da Entrevista à Professora Titular

Apêndice XII – Transcrição da Entrevista à Professora Titular

Apêndice XIII – Grelha de Análise do Conteúdo da Entrevista à Professora Titular

Apêndice XIV – Grelha utilizada pelo Observador em 1º CEB

Apêndice XV – Perceção dos alunos do 1º CEB

Apêndice XVI – Grelha de Avaliação dos Alunos do 1º CEB

Apêndice XVII – Planificação da aula de Estudo do Meio

Apêndice XVIII – Transcrição do *Focus Group A*

Apêndice XIX – Transcrição do *Focus Group B*

Apêndice XX – Grelha de Análise do Conteúdo do *Focus Group A*

Apêndice XXI – Grelha de Análise do Conteúdo do *Focus Group B*

Índice de Siglas, Abreviaturas e Acrónimos

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

O presente trabalho, intitulado “Aprendizagem Cooperativa e Competências Sociais: Contributos para o Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança”, insere-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e foi desenvolvido nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017, visto que a componente de formação em investigação educacional do curso de Mestrado na área da Formação de Professores se consubstancia na referida unidade curricular de Estágio. É pretendido, com a sua concretização, responder à questão “De que forma a implementação de estratégias cooperativas contribui para o desenvolvimento pessoal e social da criança?”. Por sua vez, foi sempre tido em consideração o facto da unidade curricular em questão visar permitir ao estudante o desenvolvimento das suas competências no âmbito da investigação educacional, o estabelecimento de forma coerente da articulação entre a teoria e a prática, entre a formação educacional geral, as áreas da docência, as didáticas específicas e a prática de ensino, o desenvolvimento das capacidades, conhecimentos e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizado, crítico e em permanente aperfeiçoamento e a conceção, desenvolvimento e análise das experiências e/ou projetos de investigação/formação/ação inerentes à prática educativa.

O relatório encontra-se dividido em três partes: o enquadramento teórico, a componente metodológica e a componente empírica. Na primeira parte, alusiva à revisão bibliográfica, são referidas determinadas teorias públicas referentes ao tema, subdividindo-se em dois subtemas: a escola para a cidadania e a aprendizagem cooperativa em contextos educativos. Relativamente à aprendizagem cooperativa, são abordadas, de forma discriminada as componentes essenciais da mesma, os métodos para a sua implementação, as características dos grupos cooperativos, o papel do educador/professor, a sua relação com as competências sociais e as vantagens e desvantagens da sua aplicação. A segunda parte é constituída pela apresentação da problemática do estudo, inclusivamente a questão de partida e os objetivos da investigação. Nesta secção são, também, explanadas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados. Por fim, na terceira parte está patente a contextualização do estudo e a transcrição e análise dos dados obtidos.

1. Enquadramento Teórico

1.1. A Escola para a Cidadania

A educação é o primeiro pilar na construção e formação do ser humano e, consequentemente, do seu comportamento na sociedade. Tendo em conta que as crianças passam maior parte do seu tempo em espaço escolar, o educador deve orientá-las de forma a promover novas aprendizagens e, simultaneamente, a desenvolver competências sociais. Tal como refere Laborinho Lúcio (2007, p. 51), a criança deve ser reconhecida como sujeito e a ação educativa deve proporcionar-lhe instrumentos de pensamento e de cultura que lhe permitam agir como autor do seu tempo cultural e humano. A escola apresenta-se, então, como uma etapa basilar para a formação não só académica, mas também social de todas as crianças. De facto, “a educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade e o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações” (Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948, citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 8).

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a educação pré-escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro nº5/97, de 10 de fevereiro). Portanto, é fundamental que as crianças tenham acesso e direito a esta, para que criem o seu próprio conhecimento e que aprendam a viver em sociedade, assumindo um papel fulcral na mesma.

Considerando que “ser cidadão implica o exercício de deveres e direitos” e que “pressupõe identidade e pertença, mas também, o sentido solidário de participação numa causa comum” (Vasconcelos, 2007, p. 110), revela-se pertinente a abordagem ao conceito de cidadania, destacando o papel da escola para a construção da mesma. Desta forma, a escola, “agente de mudança e fator de desenvolvimento (...) tem que se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento” (Oliveira-Martins, 1992, p. 41). Portanto, a escola assume uma crucial importância na educação para a cidadania, em que as crianças “estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença” (Polakow, 1993, p. 159).

Complementando os pareceres acima supracitados, a aprendizagem é “um processo social completo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento” (Fontes & Freixo, 2004, p. 15), por isso revela-se essencial a adoção de metodologias que não estejam apenas centradas no ensino tradicional. Como alude Laborinho Lúcio (2007), a escola deve aceitar e integrar todos os indivíduos, indeferindo a diferenciação de classes sociais, etnias ou necessidades educativas especiais. Assim sendo, deve adotar uma pedagogia centrada na cooperação, incluindo e aceitando todos os sujeitos, que apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais de cada um e do grupo.

Sendo a escola um meio sistemático de proporcionar às crianças a construção para a cidadania e, inclusivamente, experiências primordiais de vida democrática e comunitária, insinua-se pertinente a referência à pluralidade aludida por Manuel Sarmiento (2006) referente ao conceito de cidadania. Para este, existem cinco exemplares de cidadania:

- Cidadania Social, que se refere à participação da criança em sociedade, em que são salientadas as suas atitudes enquanto cidadã, como o respeito, a tolerância, o saber ouvir, o saber partilhar;
- Cidadania Participativa, que tem em consideração a opinião da criança, as decisões que esta toma e que pretende ajudar a criança a analisar e a ser crítica;
- Cidadania Organizacional, que se refere ao meio em que a criança se organiza e onde desenvolve as suas competências;
- Cidadania Cognitiva, respeitante à forma da criança aceder ao conhecimento, afirmando a criança como sujeito do seu próprio conhecimento;
- Cidadania Íntima, que se refere à capacidade de ultrapassar os estereótipos de uma cultura, colocando os outros no centro.

Seguindo a linha de orientação, o presente trabalho, assumirá como objetivo primordial a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa, tendo em vista não só a sua influência no sucesso académico, mas, fundamentalmente, em termos sociais para que seja concretizada educação para a cidadania, em que nesta estarão necessariamente integradas as cinco conceções acima supraditas. Trata-se, pois, de “substituir uma escola criada à imagem da fábrica por uma outra, capaz de promover e desenvolver indivíduos-

cidadãos” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 27), assumindo a responsabilidade de ensinar as competências sociais e de proporcionar ocasiões de interação entre pares através da utilização da aprendizagem. Por sua vez, será infindavelmente considerada a praxe de que a escola constitui “o lócus, por excelência da garantia (ou não) da possibilidade de concretização da cidadania política – na medida em que nela se concretizam as aspirações participativas das crianças e das suas competências políticas, como proponentes interessados na regulação do seu modo de vida” (Sarmiento, Fernandes, & Tomás, 2007, p. 154).

1.2. A Aprendizagem Cooperativa em Contextos Educativos

No que concerne aos contextos educativos, existem diversos métodos de ensino. As modalidades educativas mais tradicionais centram-se em modelos instrutivos, e “tratam a aprendizagem como unilateral, no sentido que apenas um lado de um relacionamento está ativo” (Rogoff, Matusov, & White, 2000, p. 324). A escola entendida como um espaço de desenvolvimento pessoal e social tem que se preocupar com a participação viva e ativa dos alunos. É neste sentido que Lopes e Silva (2009) aludem a ideia de que as crianças sujeitas ao método tradicional, contrariamente ao que se sucede com a aprendizagem cooperativa, não vivenciam experiências de trabalho de cooperação e de partilha de responsabilidades, o que as impede de estabelecer relações positivas entre os elementos do grupo.

O conceito de aprendizagem cooperativa não é um termo recente. De acordo com Marreiros, Fonseca e Conboy (2001), trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (1934) revelam que as crianças aprendem mais e melhor quando o trabalho é realizado de forma cooperativa com colegas mais capazes, se for atuado na Zona de Desenvolvimento Proximal.

A aprendizagem cooperativa é, portanto, passível de ser utilizada como método educacional desde a educação pré-escolar, tendo em conta que “com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo do individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais” (Sanches, 2005 citado por Jacó, 2012, p. 6). Comparativamente ao método tradicional, esta estratégia é capaz de superar os objetivos e as aprendizagens que se realizam quando se trabalha em grupo, pois representa, do ponto de vista cognitivo uma oportunidade de sucesso porque promove:

A aprendizagem observacional através dos modelos de aprendizagem cognitiva e social que os colegas proporcionam; o conflito sociocognitivo que estimula a interação entre iguais e maior motivação; maior quantidade de tempo de dedicação ativa à atividade do que na aula tradicional, o que implica maior nível de ativação e elaboração; alargamento das fontes de informação e rapidez com que se obtém feedback sobre os próprios resultados; atenção individualizada, uma vez que o trabalho com um colega se situa mais frequentemente na área de desenvolvimento próximo da criança; oportunidade de poder ensinar os colegas, o que favorece a assimilação e reorganização do aprendido de forma mais significativa (Díaz-Aguado, 1996 citado por Cochito, 2004, p. 19).

Assim, para alcançar o sucesso da sala de aula cooperativa, é indispensável criar, desde o início o clima adequado à cooperação, contrariando os «vícios» adquiridos na sala de aula tradicional (Cochito, 2004, p. 36).

A aprendizagem cooperativa é entendida como “uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, realizam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorarem a compreensão de um assunto” (Balkcom, 1992, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 3). Deste modo, cada membro do grupo torna-se responsável não somente pela sua aprendizagem, mas simultaneamente por ajudar os colegas. Neste sentido, Lopes & Silva (2009, p. 3), suportados por Fathman e Kessler (1993), defendem que esta metodologia consiste num “trabalho de grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho”. Fontes e Freixo (2004) caracterizam-na ainda como

Uma área de intervenção educativa que se desenvolve ensinando os alunos a aprender uns com os outros, servindo cada um deles como o par mais capaz, permitindo-lhes alargar os seus campos de experiências educativas, independentemente das suas condições socioculturais, sexo, idade, capacidades cognitivas, ou acesso ao conhecimento (p. 10).

1.2.1. Componentes Essenciais da Aprendizagem Cooperativa

Segundo Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa e a utilização dos seus métodos, em educação formal, assumem um papel de extrema importância relativamente à evolução do processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal e social da criança. Para estes dois autores por detrás de todo este trabalho coletivo, existem cinco grandes componentes de aprendizagem para que o grupo seja considerado verdadeiramente cooperativo. São elas, a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação estimuladora, preferencialmente concretizada face a face, as competências sociais e a avaliação do grupo (Lopes & Silva, 2008, p. 15).

A interdependência positiva é um elemento fundamental da aprendizagem, pois “cria situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso” (Lopes & Silva, 2009, p. 16). No entanto, para assegurá-la é imprescindível que as crianças compreendam que dependem umas das outras, no que diz respeito ao nível do conhecimento como do comportamento, para serem capazes de trabalhar em grupo. Seguindo a linha de raciocínio Lopes e Silva (2009), para existir interdependência positiva, devem ser definidas tarefas para todos os elementos do grupo, responsabilizando-os pelas mesmas de forma a compreenderem que, se falharem, não falham apenas individualmente, mas como grupo.

Segundo Fontes e Freixo (2004, p. 31), “se os alunos desenvolverem a convicção de que navegam no mesmo barco e que se salvam e se afundam juntos”, verifica-se interdependência positiva. É, portanto, possível concluir que “sem interdependência não há cooperação” (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, p. 21).

A responsabilidade individual e de grupo baseiam-se no compromisso realizado por todos os elementos em cumprir os objetivos a que se propuseram, enquanto grupo e enquanto constituinte individual, desenvolvendo as competências. “A responsabilidade individual existe quando se avalia o desempenho de cada aluno e os resultados da avaliação são transmitidos ao grupo e ao indivíduo para se determinar quem necessita de mais ajuda, apoio e incentivo para realizar a tarefa em questão” (Lopes & Silva, 2009, p. 17).

Esta segunda componente implica que cada elemento seja avaliado e que o grupo compreenda que a sua avaliação é o resultado de todas as avaliações individuais. Para promover uma facilitação da responsabilidade em tese, o docente pode utilizar determinados procedimentos, como “formar grupos pequenos, haver testes individuais, colocar questões a elementos do grupo ao acaso, observar de forma sistemática o trabalho dos grupos e existir no grupo o papel de verificador da aprendizagem” (Freitas & Freitas, 2003, pp. 29-30).

Relativamente à interação estimuladora preferencialmente face a face, segundo Lopes e Silva (2009, p. 18), esta é realmente produtiva se o grupo de trabalho possuir entre dois a quatro indivíduos. Para a sua concretização é necessário que os elementos se coloquem frente a frente, de forma a conseguirem observar a face dos restantes. A interação promovida influenciará não só o sucesso académico, como também desenvolverá as competências sociais de cada um (Idem).

Para que haja aprendizagem cooperativa, é essencial ensinar aos alunos competências sociais, para além dos conteúdos curriculares. Lopes e Silva (2009) defendem que esta deve ser responsabilidade da escola, motivando-os para a utilização das mesmas.

De acordo com os mesmos autores (2009), é fundamental que as crianças realizem uma avaliação referente ao desempenho do grupo, ao modo como trabalham uns com os outros e à tomada de decisões no que diz respeito às estratégias a adotar, para que o funcionamento do grupo evolua de forma positiva. Esta apreciação permite a tomada de consciência das crianças para a importância da prática sistemática das competências sociais, facilitando a sua aprendizagem, assim como possibilita que os elementos do grupo recebam feedback pela sua participação e que se concentrem na preservação e melhoria do grupo (Idem). Esta última etapa pode ser encarada como “a reflexão numa sessão em grupo para: a) descrever quais as ações que foram úteis e inúteis; e b) tomar decisões acerca das ações que devem continuar e quais as que devem ser mudadas” (Johnson & Johnson, 1999, citado por Freitas & Freitas, 2002, p. 34).

Cochito (2004, p. 36), suportada por D. Johnson, R. Johnson, E. Holubec, P. Roy (1984), destaca a necessidade do profissional de educação “conhecer e hierarquizar as competências essenciais de modo a ser capaz de reconhecer aquelas que já estão interiorizadas por cada um e de as dar a conhecer”. Os autores definem quatro níveis de competências de cooperação, nomeadamente de formação, de funcionamento, de formulação e, por fim, de fermentação (cf. tabela 1).

Tabela 1 – Competências de Cooperação

Competências de Cooperação	Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Constituir/juntar-se ao grupo sem fazer barulho e sem perturbar os outros • Permanecer no grupo/Não se levantar desnecessariamente • Falar em voz baixa/tom de voz suave • Ouvir com atenção • Estar atento aos outros • Perguntar o que os outros pensam • Encorajar os colegas a participar • Esperar/Falar na sua vez • Usar/Chamar o colega pelo nome
----------------------------	----------	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Olhar para o interlocutor • Não permitir que alguém ‘faça pouco’ de outro • Agradecer • Pedir desculpa
	Funcionamento	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar o trabalho <ul style="list-style-type: none"> • Enunciar os objetivos • Estabelecer ou chamar a atenção para o tempo disponível • Propor formas de organizar/completar o trabalho • Dar e seguir instruções • Apoiar o esforço dos outros e mostrar entusiasmo • Fazer elogios • Pedir ajuda • Oferecer-se para ajudar • Partilhar alguma coisa • Identificar o que está a causar um problema • Parafrasear e clarificar as contribuições de outros • Compreender os sentimentos dos outros • Expressar os seus sentimentos, quando apropriado • Reconhecer as suas capacidades
	Formulação	<ul style="list-style-type: none"> • Concentrar-se numa tarefa • Saber o que tem que fazer em determinada situação • Explicar • Resumir o que foi lido ou discutido de forma fiel e sem recorrer a notas • Completar/corrigir o resumo feito por colegas • Relacionar com conhecimentos anteriores • Fazer o ponto de situação • Refletir sobre o que foi dito • Procurar formas de melhor reter e compreender (mnemónicas, mapas mentais, esquemas) • Planear as melhores formas de apresentar e comunicar • Tomar uma decisão • Verificar se o grupo está pronto para decidir
	Fermentação	<ul style="list-style-type: none"> • Criticar ideias e não pessoas • Identificar diferentes posições • Apresentar argumentos • Negociar/combinar

		<ul style="list-style-type: none"> • Defender os seus direitos integrando os dos outros • Integrar diferentes ideias numa só posição • Pedir esclarecimentos que justifiquem uma resposta ou posição • Completar a resposta ou proposta de outro acrescentando mais informação • Colocar questões que implicam aprofundamento das questões • Enunciar hipóteses • Analisar • Generalizar • Categorizar • Definir sequência lógica • Sintetizar • Ser conciso • Avaliar
--	--	---

Fonte: Cochito (2004, p. 86), sustida por Johnson et al (1986) - adaptação

A compreensão das referidas competências, nomeadamente a interdependência positiva, a interação face a face, a responsabilidade individual e de grupo, o desenvolvimento das competências sociais e, por fim, a avaliação do grupo, permitem e promovem uma utilização mais adequada e eficaz da aprendizagem cooperativa.

1.2.2. Métodos da Aprendizagem Cooperativa

Freitas e Freitas (2003, p. 45) referem que existe uma panóplia de métodos de aprendizagem cooperativa, nomeando-os desde os “muito prescritivos e concretos até aos muito conceptualizados e flexíveis”. Apesar de subsistirem determinadas diferenças na sua implementação, Fontes e Freixo (2004, p. 49) referem que todos têm “como principal objetivo facilitar e promover a realização pessoal, fazendo com que os membros do grupo se sintam responsabilizados pelo seu sucesso e pelo sucesso dos outros”.

Lopes e Silva (2008, pp. 38-170) apresentam um conjunto de métodos cooperativos. Para que a revisão literária não se torne demasiado extensa e para que sejam passíveis de implementar na intervenção prática, serão descritos apenas dois métodos que serão utilizados no presente estudo, designadamente: «Caça à Pessoa» e «Mesa Redonda».

A «Caça à Pessoa» tem como principal objetivo procurar e identificar colegas ou imagens de pessoas que possuem determinadas características que permitam o seu reconhecimento. Este método desenvolve competências como, esperar pela sua vez, escutar o outro, respeitar os tempos de espera, entre outras. Os autores indicam algumas questões que podem ser exploradas com o método em questão, como “Quem foi ao Jardim Zoológico?”, “Quem gosta de cerejas?”, “Quem sabe nadar?”, “Quem nasceu no Verão?”, “Quem tem um cão e um gato?” e “Quem tem a mesma altura?” (Lopes & Silva, 2008, p. 112).

No que diz respeito ao método designado por «Mesa Redonda», Lopes e Silva (2008, p. 82) aludem que este proporciona diversas aprendizagens a todos os níveis de ensino, inclusivamente no pré-escolar. Tendo em conta que existe um resultado final comum da responsabilidade de todos os elementos, promove o desenvolvimento da interdependência positiva. Por sua vez, este método permite adquirir competências, tais como: incentivar a interdependência positiva, desenvolver a criatividade, consolidar conhecimentos, partilhar informação, entre outras (Idem).

Para a implementação do método acima supracitado, inicialmente devem ser formados grupos de três a quatro elementos. O material (lápis e folha) é distribuído por cada grupo e não por criança. De seguida, o educador apresenta uma tarefa que requeira mais do que uma resposta, estipula o tempo para a realização da atividade, tendo em atenção a duração que cada criança necessita para escrever uma resposta ou ideia. Quando cada criança termina a sua tarefa, passa o trabalho juntamente com o material necessário para o colega seguinte, no sentido dos ponteiros do relógio. Assim que o tempo se esgotar, o educador dá por finalizada a atividade. Por fim, cada grupo partilha o produto final com os restantes colegas.

1.2.3. Características dos Grupos Cooperativos

No jardim-de-infância, as crianças possuem características específicas que facilitam a sua participação ativa nas atividades cooperativas e outras que inibem essa mesma participação. Lopes e Silva (2008, p. 7) enumeram-nas (cf. tabela 2) e acrescentam, ainda, que o seu conhecimento pode permitir ao educador, assim como aos responsáveis pela conceção dos programas uma adaptação às atividades de aprendizagem, incluindo os princípios da aprendizagem cooperativa.

Tabela 2 – Caraterísticas que inibem e caraterísticas que favorecem a aprendizagem cooperativa

Caraterísticas Inibidoras	Caraterísticas Favoráveis
Egocentrismo	Poucas inibições
Competências Sociais pouco desenvolvidas	Curiosidade
Atenção de curta duração	Necessidade de se movimentarem
Necessidade de gratificação imediata	Necessidade de socializarem
Competências linguísticas limitadas	Fracá consciência de diferença entre rapazes e raparigas
Impulsividade	
Capacidade de leitura restrita	Poucas ideias preconcebidas sobre a escola

Fonte: Lopes & Silva (2008, p. 7)

Freitas e Freitas (2003) defendem que é fundamental a organização de grupos para a implementação da aprendizagem cooperativa. Para isso, é necessário ter em consideração o espírito de grupo que contribui para a união dos elementos, o tipo de grupo, tendo em conta a suas caraterísticas (sexo, competências cognitivas, etc.), a sua dimensão, que pode variar entre dois a mais elementos, dependendo da tarefa a realizar e da sua duração. É neste sentido que Leitão (2006, p. 38) considera que a heterogeneidade dos grupos é um dos fatores decisivos no presente contexto em relação a variáveis como as competências sociais e académicas, contrariamente ao que se sucedia no ensino tradicional, onde se verificava homogeneidade dos grupos.

É aconselhável, na maioria dos casos, ser o educador a formar os grupos. Porém, pode proceder de forma aleatória, basear-se em determinadas caraterísticas, como a cor dos olhos, a cor preferida ou os animais domésticos, ou optar pelas crianças que trabalharão juntas. No que diz respeito a tarefas simples e de diminuta duração, podem ser utilizados os primeiros dois métodos. Para a realização de atividades de carácter mais complexo, é preferível a utilização de outros procedimentos com a finalidade de formar grupos heterogéneos. É fundamental o educador ter conhecimento das competências das crianças, assim como das competências requeridas para a realização da atividade (Lopes & Silva, 2008, p. 26).

Numa fase inicial, tendo em conta que as crianças têm aptidões interpessoais limitadas e que não são capazes de possuir vários pontos de vista, é necessário agrupá-las em pares. Assim que seja notória uma melhoria relativa às suas competências de cooperação, pode-se,

pouco a pouco, aumentar o tamanho dos grupos para três ou quatro elementos. É necessário ter em atenção que os grupos constituídos por quatro elementos trabalham mais eficazmente se a cada membro for atribuída uma tarefa ou um papel (Idem).

No que respeita aos papéis que as crianças podem desempenhar nas atividades cooperativas, Lopes e Silva (2008, p. 29) referem três principais regras: cada membro da equipa deve desempenhar um papel; todos os papéis são igualmente importantes, nenhum papel é mais importante que o outro; e as crianças devem compreender que terão oportunidade de desempenhar todos os papéis. Para a atribuição dos papéis às crianças, o educador pode recorrer a diversos métodos, como utilizar um código de cores ou crachás com símbolos que ilustrem as funções a desempenhar. “Mais do que um dever, o desempenho dos papéis pode representar para a criança um prazer, tornando-a um elemento importante do grupo” (Lopes & Silva, 2008, p. 31).

1.2.4. Papel do Educador/Professor na Aprendizagem Cooperativa

O educador tem como dever auxiliar a criança a compreender o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, interiorizando a importância do seu próprio desempenho. Assim, o educador deve proporcionar um ambiente convidativo para que as crianças se sintam predispostas. Como referem Lopes e Silva (2008, p. 32), “esta perceção da criança pelo(a) educador(a) na sua capacidade de agir de uma forma autónoma, de aprender a aprender, de reagir ao que está certo e errado, fará diferença na sala”.

Tendo em consideração o que foi referido anteriormente, o educador deve planificar com a intencionalidade de incutir nas crianças ações cooperativas. O planeamento basear-se-á na formação de grupos e no treino de competências sociais, no ensino dos papéis a desempenhar e na previsão de uma organização que possibilite autonomia às crianças, na apresentação da atividade, atribuição das responsabilidades, explicação das tarefas e na precisão dos comportamentos esperados, assim como na enunciação dos critérios de sucesso que o educador observará durante a realização da atividade e na avaliação dos critérios de sucesso que o educador observará durante a concretização da atividade (Lopes & Silva, 2008, p. 32).

Segundo o método da aprendizagem cooperativa a implementação de atividades implica um trabalho prévio, ao longo e posterior à mesma, por parte do educador/professor.

Previamente à implementação é fundamental a especificação dos objetivos escolares e sociais que se pretende que as crianças desenvolvam, bem como a formação/constituição dos grupos de trabalho e atribuição dos papéis a desempenhar, a seleção dos materiais, a disposição da sala adequada à atividade a realizar e a definição e transmissão dos instrumentos de avaliação da mesma. O educador/professor deve, também, explicar a atividade e transmitir as competências sociais que irão desenvolver na sua execução. No decorrer da implementação, é responsabilidade das crianças o desenvolvimento e concretização do trabalho. Por outro lado, o educador/professor deve monitorizar os grupos, prestando a ajuda necessária, fornecendo *feedback* e incentivo. Por fim, após a implementação, é fulcral avaliar todo o processo e a aprendizagem das crianças, assim como refletir relativamente ao desenvolvimento do trabalho do grupo. Através da avaliação e da reflexão, podem ser reformulados determinados aspetos aquando da implementação (Johnson & Johnson, 1991, citado por Lopes & Silva, 2009).

De acordo com a UNESCO (2005, p. 23), “é importante que o currículo seja suficientemente flexível para permitir a possibilidade de adaptações às necessidades individuais e estimular os professores a procurar soluções que se adaptem às necessidades e capacidades de todos e de cada um dos alunos”. Desta forma, o currículo deve ser flexível para que haja uma resposta individualizada e diferenciada a cada aluno.

1.2.5. A Aprendizagem Cooperativa e as Competências Sociais

Lopes e Silva (2009) aludem que o trabalho realizado pelas crianças que estão sujeitas ao método tradicional não permite que as mesmas vivenciem experiências cooperativas e de partilha de responsabilidades. Logo, torna-se irrealizável o estabelecimento de um conjunto de relações positivas entre todos os elementos do grupo. Deste modo, a implementação da aprendizagem cooperativa na sala de aula revela-se fulcral para o desenvolvimento de atitudes colaborativas, tendo em vista aprendizagens significativas de conteúdos científicos e, simultaneamente, o desenvolvimento de competências sociais (Díaz-Aguado, 2000).

Indo ao encontro do que foi referido no ponto 1.2.1., a aquisição e o desenvolvimento das competências sociais é considerada como um elemento essencial para assegurar o trabalho colaborativo para que, futuramente, as crianças as utilizem para a vida em sociedade. Desta forma, torna-se fulcral para o presente trabalho realizar uma abordagem das mesmas,

refletindo e analisando a sua relação com a aprendizagem cooperativa e, assim, compreender as estratégias passíveis de adotar para que o seu desenvolvimento ocorra eficazmente.

Das competências sociais faz parte um vasto conjunto de competências que permitem aprender a trabalhar em grupo. São exemplo das mesmas, as competências interpessoais, de colaboração ou grupais. A aprendizagem apenas é inteiramente cooperativa se, para além de existir um desenvolvimento ao nível da aquisição de conteúdos básicos de aprendizagem, também desenvolver técnicas necessárias para trabalhar em grupo.

A aquisição de competências sociais é considerada um elemento crucial para assegurar eficazmente o trabalho cooperativo, permitindo que posteriormente sejam utilizadas na vida em sociedade. Trabalhar em grupo “implica, para além da disponibilidade pessoal, atitudes e comportamentos muito concretos (...) São competências que se aprendem desde a mais tenra idade e ao longo da vida, através da experiência, mediada pelos pais, pelos professores, pelos pares” (Cochito, 2004, p. 34).

Saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente e esperar; ajudar os outros; etc... são exemplos de competências sociais propostos por Lopes e Silva (2009, p. 19).

Segundo Freitas e Freitas (2002) as competências sociais devem ser ensinadas de forma sistemática, tal como os conteúdos curriculares, de modo a que

Todos os elementos se conheçam e confiem uns nos outros; ocorra dentro do grupo um diálogo aberto, direto e sem ambiguidades; haja uma aceitação por parte de todos os elementos das diferenças individuais e se apoiem e incentivem mutuamente; resolvam de forma positiva e construtiva todos os conflitos que eventualmente possam surgir (Fontes & Freixo, 2004, p. 34).

Lopes e Silva (2008), sustentados por Parten (1932), atentam que as crianças desenvolvem as suas capacidades e competências sociais, mais especificamente, relacionadas com a interajuda e a cooperação, em idade pré-escolar. Com isto, torna-se elementar o incentivo e desenvolvimento de atividades com as crianças em torno da cooperação.

“A falta de competências sociais é provavelmente o fator que mais contribui para a falta de sucesso académico dos grupos” (Candler, 2005, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 19). Ashton e Webb acrescentam ainda que “o principal benefício da colaboração é o fato de ela reduzir o sentimento de impotência dos educadores e de aumentar o seu sentido de eficácia” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 83). Tendo em conta que os docentes trabalham para um objetivo comum, é necessária uma predisposição por parte dos mesmos em todo o

processo para que seja possível o trabalho colaborativo, nomeadamente na partilha/tomada de decisões, na planificação, na discussão e na reflexão conjunta. Portanto, a qualidade de ensino e das aprendizagens implica um trabalho em sintonia de forma a seguirem uma única direção.

Em suma, “com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez de do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais” (Sanches, 2005, p. 134). Assim, a aprendizagem cooperativa é exequível como método de ensino-aprendizagem, em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis de ensino. Sendo baseada na interação social, assume-se como uma alternativa eficaz ao ensino tradicional, organizando os objetivos de modo a que a organização da aula crie estruturas de socialização positivas.

1.2.6. Vantagens e Desvantagens da Aprendizagem Cooperativa

Cada vez mais a escola tenta ir ao encontro de uma educação para a cidadania. Neste sentido, o usufruto da aprendizagem cooperativa promove natural e eficazmente a mesma, estabelecendo uma forte relação entre ambas, pois como Freitas e Freitas (2002) mencionam, a aprendizagem cooperativa “está ligada a um movimento de defesa da igualdade de direitos humanos para todos e de uma sociedade democrática”, para além de “propiciar o desenvolvimento de competências de comunicação, de tomada de decisão e de empatia com os outros.”

Apesar da aprendizagem cooperativa surgir como uma alternativa às metodologias tradicionais, é fundamental ter consciência das vantagens e desvantagens que advêm da sua implementação.

Lopes e Silva (2009) referem inúmeros benefícios da aprendizagem cooperativa referentes aos seguintes níveis: social, psicológico, académico e de avaliação (cf. tabela 3).

Tabela 3 – Benefícios da Aprendizagem Cooperativa

Categorias	Dimensão
Benefícios Sociais	<ul style="list-style-type: none">• Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas;• As salas de aula cooperativas podem ser usadas para modelar ou

	<p>exemplificar comportamentos sociais desejáveis a situações de emprego que utilizem equipas e grupos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho; • Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual; • Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança; • Aumenta as competências de liderança dos alunos; • Proporciona os fundamentos para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem nas instituições e nos cursos; • Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo a passar a aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.
Benefícios Psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Promove o aumento da autoestima; • Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem; • Encoraja os alunos a procurar ajuda a aceitar a tutoria dos outros colegas; • A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa; • A ansiedade nos testes é significativamente reduzida; • Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação ao professor, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos alunos; • Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores.
Benefícios Académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver competências de pensamento de nível superior; • Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar ideias da discussão e do debate; • O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhorados e tornarem-se menos aborrecidas por meios das atividades de aprendizagem cooperativa dentro e fora da aula; • Desenvolve as competências metacognitivas nos alunos; • As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo do texto por parte dos alunos; • Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo; • Proporciona treino sobre as estratégias de ensino eficazes para a próxima geração de professores; • Ajuda os alunos a deixarem de considerar os professores como as

	<p>únicas fontes de conhecimento e saberes;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promove os objetivos de aprendizagem em vez dos objetivos de desempenho; • Permite aos alunos exercitarem um sentimento de controlo sobre a tarefa; • Melhora o rendimento escolar dos alunos e a assiduidade às aulas; • Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares; • Aumenta a capacidade de retenção do aluno; • Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos; • Os alunos permanecem mais tempo na tarefa e apresentam menos problemas disciplinares; • Promove a inovação nas técnicas de ensino na sala de aula; • Desenvolve a demonstração ou exemplificação de técnicas de resolução de problemas pelos colegas; • Permite a atribuição de tarefas mais desafiadoras sem tomar a carga de trabalho excessiva; • Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar; • Proporciona aos alunos que têm melhores notas a compreensão mais profunda que apenas resulta de ensinarem a matéria aos outros; • Leva à produção de mais e melhores questões na aula; • Os alunos exploram soluções alternativas para os problemas num ambiente seguro; • Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos; • É especialmente útil na aprendizagem das línguas estrangeiras em que as interações que envolvem o uso da língua são importantes; • É especialmente importante no ensino da matemática; • Enquadra-se bem na abordagem construtivista de ensino-aprendizagem.
Benefícios na Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas curtas; • Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo; • Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.

Os benefícios sociais e psicológicos estão diretamente relacionados com atitudes individuais e coletivas presentes no trabalho em grupo. Tal como indica o nome, os benefícios académicos referem-se a competências escolares e cognitivas. Já os benefícios na avaliação, relacionam-se com o «feedback» relativo ao desempenho quer do grupo como de cada elemento como ser individual.

Niza (1998, p. 4) afirma, ainda, que a “cooperação, como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum, tem revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, o que contraria frontalmente, toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola”. De acordo com Leitão (2006), através da prática da aprendizagem cooperativa os alunos aprendem em conjunto, influenciando-se mutuamente, partilhando experiências e pontos de vista. Assim, é possível concluir que a aprendizagem cooperativa “influencia positivamente o resultado final do trabalho realizado, a motivação, o raciocínio, e as competências sociais de cada aluno” (Carneiro, 2000, p. 94).

Por outro lado, Slavin (1983, citado por Lopes & Silva, 2009) menciona como principal desvantagem a “dispersão de responsabilidade”. Por outras palavras, refere-se à possibilidade de elementos constituintes do grupo de trabalho possuírem uma maior compreensão relativamente a um determinado tema e, conseqüentemente, não existir partilha de conhecimentos nem colaboração para atingir um objetivo comum. Porém, Lopes e Silva (2009) acrescentam que esta dificuldade pode ser ultrapassada se houver atribuição de funções a cada elemento para a resolução de uma tarefa comum. Neste sentido, cada elemento será responsável por adquirir conhecimentos, bem como partilhá-los com os restantes colegas.

Em suma, a referida metodologia não tem resultados imediatos e implica fatores de mudança, de atitudes e de ambiente educativo, assim como a adesão dos vários elementos, que se revela lenta quando envolve trabalho de pares. Contudo, consiste num método promissor que deve ser explorado e desenvolvido no processo de ensino aprendizagem.

2. Estudo Empírico

O processo de investigação “é um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 31).

Na educação, a investigação permite uma compreensão relativa às atitudes, conduzindo até uma intervenção mais clara e objetiva, implicando uma participação mais ativa do educador que se assume como um agente de mudança. Neste sentido, a investigação-ação é considerada como uma metodologia eficaz em que subsiste uma “dinâmica de ação-reflexão-ação contínua e sistemática” (Sanches, 2005, p. 128), cingindo todos os intervenientes. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Esteves (2008) refere que a reflexão crítica e sistemática sobre a própria ação possibilita a articulação entre a teoria e a prática.

Assim, ao longo deste capítulo, serão abordados e explicitados os aspetos metodológicos que apoiarão a teoria anteriormente apresentada. Complementarmente será apresentada a problemática do estudo, a questão de partida e os objetivos da investigação. Posteriormente serão aludidos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados.

2.1. Problemática do Estudo

Primeiramente, e tal como foi referido anteriormente, o modelo de investigação-ação requer a identificação e enunciação de uma ou mais situações problemáticas. Neste sentido, foi necessário realizar a observação do ambiente educativo com o intuito de identificar o que poderá servir de ponto de partida para o desenvolvimento de todo o trabalho.

Como foi referido anteriormente, a aprendizagem cooperativa é um método de trabalho pedagógico que pode ser aplicada em contexto pré-escolar e de ensino básico com o objetivo de promover a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento de uma panóplia de competências sociais. Ao aplicar esta abordagem pedagógica, cujas características fomentam o trabalho de equipa, a parceria e o confronto de capacidades e saberes, foi assumido como objetivo desta investigação o conhecimento da sua contribuição para desenvolvimento das competências sociais fundamentais.

2.1.1. Questão de Partida

A partir do contexto de estudo acima referido formulou-se a seguinte pergunta de partida: “De que forma a implementação de estratégias cooperativas contribui para o desenvolvimento pessoal e social da criança?”.

Neste sentido, foram implementadas tarefas e atividades relacionadas com a metodologia de aprendizagem cooperativa passíveis de serem aplicadas em contexto de pré-escolar e de 1º CEB com o intuito de se compreender o seu papel no desenvolvimento de competências sociais.

2.1.2. Objetivos da Investigação

A questão de partida permitiu uma posterior formulação do objeto de estudo cujo foco consiste na relação entre a aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento das competências sociais. Desta forma, definiram-se objetivos alcançáveis com o desenrolar do presente processo de investigação-ação. Assim, será propósito deste estudo:

- Refletir sobre a forma como a organização dos grupos contribui para o desenvolvimento de competências sociais;
- Conhecer as perceções e práticas das crianças e da educadora/professora relativamente à aprendizagem cooperativa;
- Avaliar potencialidades e constrangimentos da aprendizagem colaborativa no que respeita ao desenvolvimento de competências sociais;
- Conferir a relação entre os resultados da aplicação da aprendizagem cooperativa e a educação para a cidadania.

2.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

De acordo com Severino (2007), a metodologia pode ter uma abordagem quantitativa e/ou uma abordagem qualitativa. A investigação quantitativa baseia-se num estudo estatístico que se destina a descrever as características de uma determinada situação, medindo de forma numérica as hipóteses surgidas a respeito do problema em tese. No que diz respeito à pesquisa qualitativa, esta tem como finalidade interpretar o fenómeno observado, focando-se na observação, descrição, compreensão e significado do mesmo. O investigador influencia e é influenciado pelo fenómeno pesquisado e não existem hipóteses pré-concebidas, sendo estas criadas após a observação (Severino, 2007).

Bogdan e Biklen (1994) consideram o método qualitativo mais adequado para o trabalho de investigação em educação pois manifesta mais interesse no processo do que no produto, sendo a recolha de dados feita no ambiente natural. Sendo assim, para a concretização do presente trabalho foi utilizada a abordagem qualitativa, tendo em conta que esta é de carácter mais interpretativo, tornando-se num apoio fundamental para o conhecimento mais aprofundado dos comportamentos e atitudes do grupo.

Desta forma, por se considerar que a investigação qualitativa se trata de “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real” (Yin, 2005, p. 13), todo o processo se baseou em técnicas qualitativas para a recolha de dados, como a análise documental, a observação naturalista, entrevistas semidiretivas e grupos de discussão focalizada.

Desta forma, a presente abordagem metodológica implicou a observação, a análise e a pesquisa do comportamento das crianças – os sujeitos deste estudo, no que se refere à problemática colocada.

2.2.1 Análise Documental

Considerando que um documento é um “termo geral que designa uma impressão deixada num objeto físico por um ser humano” (Bell, 2010, p. 103), o processo de análise documental permite “passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (sintetização do primeiro)”, ou seja, o objetivo da análise documental consiste em “representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Sousa, 2009, p. 262).

A forma de analisar documentos depende fundamentalmente do(s) objetivo(s) a atingir. Por sua vez, o investigador ou “tenciona estudá-los por si próprios” ou “espera encontrar neles informações úteis para estudar outro objeto” (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 201). Na presente investigação, optou-se pelo segundo motivo exposto, com a intenção de se compreender de que forma são abordadas as competências sociais e colaborativas nos seguintes documentos: Projetos Educativos das Instituições A e B, Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico e Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Para uma melhor compreensão acerca do ideário e dos valores do contexto do estudo, nomeadamente as instituições onde se realizou toda a prática, revelou-se necessário analisar

documentos como o Projeto Educativo (PE), que “faz a definição da escola, isto é, afirma as opções da escola-comunidade educativa quanto ao ideal da educação a seguir, as metas e finalidades a perseguir, as políticas a desenvolver” (Carvalho & Diogo, 1994, p. 47); o Regulamento Interno (RI), “documento jurídico – administrativo – laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro” (Rodriguez, 1985, p. 439); e o Plano Anual de Atividades (PAA), onde se encontram organizadas todas as atividades que serão realizadas ao longo do ano letivo e que operacionalizam o PE, ou seja, surge como um prolongamento do que é referido no projeto educativo da instituição apresentando resumidamente a informação, pois corresponde “à concretização operativa anual do projeto educativo” (Costa, 1991, p. 27).

A referida análise dos documentos institucionais está presente no ponto relativo à caracterização da instituição, incluído na contextualização do estudo. Contudo, os Projetos Educativos foram analisados de uma forma mais pormenorizada por incluírem de um modo mais explícito os ideais, as metas e as finalidades que vão ao encontro da temática em tese.

No que respeita às Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico, a sua análise foi considerada pertinente por permitir uma comparação sobre o que consta nos documentos orientadores da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tendo em consideração que as mesmas se inserem na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional delineada pelo Ministério da Educação e que visam assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos, revelou-se pertinente o seu estudo para a temática em investigação. Por sua vez, importa referir que as Metas de Aprendizagem se reportam a documentos curriculares de referência: Currículo Nacional ou Orientações para a Educação Pré-Escolar, e Programa ou Orientações Programáticas da Disciplina ou Área Disciplinar.

Tendo em conta o cariz do trabalho investigativo e o facto de no ano de 2016 terem entrado em vigor novas orientações curriculares para a educação pré-escolar, revelou-se pertinente uma análise e comparação referente a ambas no que respeita à dimensão social da aprendizagem, designadamente à cooperação e ao desenvolvimento das competências sociais. Neste sentido, foi necessária uma exploração mais aprofundada da área de conteúdo designada Formação Pessoal e Social por se inserir em todo o trabalho educativo e por se incidir no “desenvolvimento de atitudes, disposições e valores que permitam às crianças

continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadão autónomos, conscientes e solidários” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 6).

Na sequência do alargamento da escolaridade obrigatória para todas as crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos, surgiu a necessidade de organizar de forma integrada e articulada os doze anos de ensino básico e secundário. Deste modo, imperou-se o estabelecimento de um Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Tal como se sucede com as metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, em que as mesmas são apenas finais, no referido documento consta o que é pretendido que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja capaz de concretizar. Assim sendo, o documento foi analisado e a informação obtida foi triangulada com a restante recolhida dos documentos mencionados até ao momento, tal como se pode verificar na componente empírica.

2.2.2. Observação Naturalista

A investigação naturalista diz respeito a “situações concretas existentes e identificadas pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, 2005, p. 43). Por sua vez, pode arrogar um carácter descritivo, se sustentada pela descrição de factos ocorridos e observados pelo investigador, em que o mesmo procede à sua caracterização. Assim sendo, implica a observação, a análise e a pesquisa do comportamento das crianças – os sujeitos do estudo, no que se refere à problemática em causa.

A observação direta possibilita ao investigador ter um conhecimento aprofundado do contexto educativo, podendo descobrir dificuldades ou mesmo reavaliar se a metodologia utilizada está apropriada. Portanto, através da mesma, torna-se possível registar comportamentos e observar os respetivos progressos.

Deste modo, a observação naturalista pode assumir como finalidade a recolha de informação relativa ao desenvolvimento das competências das crianças. Estrela (1994) define este tipo de observação como “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada na descrição e quantificação de comportamentos do homem”. Logo, permite “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Esteves, 2008, p. 87).

Tratando-se da recolha de dados designados por qualitativos, ricos em pormenores descritivos, a par da observação, foram utilizadas várias técnicas de recolha de dados, particularmente registos de observação, grelhas de observação, pois como sublinha Máximo-Esteves (2008, p. 87), “a observação sendo a principal fonte de recolha de dados permite o conhecimento dos fenómenos tal com eles acontecem num contexto” e, subsequentemente, grelhas de avaliação. Esses registos permitem o estabelecimento de uma ponte para a reflexão da prática pedagógica, destinando-se “essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (Sousa, 2011, p. 1099).

2.2.3. Entrevista Semidiretiva

No âmbito da investigação qualitativa, a entrevista é uma das técnicas de recolha de informação mais usuais, conjecturando “um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinadas, implicando a presença de um profissional e de um leigo” (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 64).

Tendo em conta que se pretende conhecer a opinião da educadora e da professora dos grupos em estudo relativamente ao tema em investigação, foram concretizadas entrevistas semidiretivas às mesmas. Segundo Estrela (1994), através da entrevista torna-se possível a recolha de dados de opinião, que permitem realizar a caracterização do contexto em estudo, assim como dos seus intervenientes. Neste sentido, a referida técnica avocou os subsequentes objetivos: adquirir informações relativas ao perfil do grupo no que concerne ao nível de socialização, entreajuda, partilha, responsabilidade e autonomia das crianças; identificar estratégias pedagógicas promotoras do desenvolvimento das competências sociais; analisar comportamentos das crianças ao nível da interação.

No que se refere à estruturação, as mesmas encontram-se divididas nos seguintes cinco blocos: dados de identificação pessoal e profissional, relacionamento e gestão do grupo, autonomia e responsabilidade, desenvolvimento das competências sociais e, por fim, dados complementares. Os guiões elaborados (cf. apêndice I e XI) assumiram como principal função “levantar uma série de tópicos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135), orientando e mantendo o tema como foco.

Precedentemente à concretização das entrevistas, as respectivas responsáveis pelos grupos foram informadas acerca dos objetivos e da finalidade do trabalho. Assim, após lhes ter sido garantido o anonimato e a confidencialidade, aceitaram colaborar, sem qualquer impedimento.

Posteriormente as entrevistas foram integralmente transcritas (cf. apêndices II e XII) e submetidas a análise de conteúdo (cf. apêndices III e XIII). A elaboração do guião da entrevista (cf. apêndices I e XI) facilitou a definição das categorias de análise, visto que a sua construção se organizou em blocos/dimensões. Neste sentido, as categorias, assim como as respetivas subcategorias, foram definidas de acordo com os seguintes princípios, aludidos por Esteves (2006): exclusão mútua, isto é, cada unidade de registo foi integrada apenas numa única categoria; homogeneidade e exaustividade, ou seja, a categorização foi orientada por um único princípio de classificação e permitiu a inclusão e codificação de todas as unidades de registo que se revelaram adequadas; pertinência e objetividade.

Seguindo a linha de raciocínio anterior e após a leitura e a análise mais detalhada da entrevista, foram definidas três categorias: o perfil do entrevistado, o perfil do grupo e a prática pedagógica. Seguidamente foram especificadas as respetivas subcategorias nas quais se enquadram pertinentemente as distintas unidades de registo (cf. apêndices III e XIII). Sendo assim, definiu-se uma subcategoria para a categoria do perfil do entrevistado, designada por experiência profissional. No que respeita ao perfil do grupo, foram delineadas duas subcategorias que se concentram nas competências favoráveis face à implementação da aprendizagem cooperativa, bem como às competências inibidores. Por último, para a categoria referente à prática pedagógica foram elucidadas quatro subcategorias relativas à constituição de grupos de trabalho, à organização dos grupos, às estratégias e às dificuldades.

Bardin (2011) refere que a análise de conteúdo se organiza em três fases: pré-análise; exploração do material; e organização dos resultados, das inferências e interpretações. Na primeira fase seleciona-se os documentos a analisar, formulam-se hipóteses, objetivos da análise e elaboram-se os indicadores a utilizar na interpretação final. Seguidamente, na exploração do material, é realizado o recorte, a agregação e enumeração dos dados obtidos. Nesta fase, definem-se, ainda, as categorias. Por fim, na terceira e última fase, organizam-se os resultados, as inferências e as interpretações para que se proceda à análise os dados que permitirão compreender os fenómenos constituintes do objeto em estudo.

2.2.4. Grupo de Discussão Focalizada

Arrogando como fundamento o ano de escolaridade do secundário estágio efetivado e a faixa etária que o integra, considerou-se pertinente a realização de uma entrevista, mobilizando a técnica denominada *focus group* a alunos componentes do grupo em estudo.

Desta forma, a mesma assumiu como objetivo primordial a compreensão da perspectiva dos discentes, de um modo aprofundado, acerca do trabalho desenvolvido, visto ser essencialmente utilizada em investigações que visam compreender a visão dos participantes em relação a algum tema específico, através das suas palavras, comportamentos e reações (Morgan, 1997).

A técnica precedentemente supracitada constitui um género peculiar de entrevista de grupo, em que o investigador assume o papel de catalisador da interação social entre os participantes, permitindo ao próprio captar “uma interação social mais autêntica” e “um exemplo da unidade social mínima em operação” (Bauer & Gaskell, 2002, p. 75). Contudo, como mencionado por Krueger e Casey (2009, p. 4), um grupo de discussão focalizada não se trata apenas de reunir um conjunto de pessoas para conversar, portanto devem ser tidas em ponderação cinco características: os participantes e as suas particularidades, a garantia de uma extração de dados qualitativos, uma discussão focada no objetivo e a compreensão do tópico de interesse. Paralelamente a isto, esta técnica “privilegia a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários.” (Galego & Gomes, 2005, p. 177).

O *focus group* “(...) apresenta-se como método e técnica útil para aprofundar os fenómenos do humano, designadamente os relacionados com o processo de ensino-aprendizagem e seus atores” (Longo & Fernandes, 2014, p. 11). Nessa medida, a opção por esta técnica foi reputada pelo facto de, através do uso da discussão do grupo, se poder identificar perceções, sentimentos, atitudes e ideias sobre um determinado tema em concreto. Assim sendo, o uso desta técnica revelou-se uma mais-valia para a compreensão das experiências e crenças dos participantes, alcançando informações mais profundas do que as que se encontram acessíveis nos relacionamentos interpessoais. Neste sentido, esta técnica permitiu obter um conhecimento aprofundado, ouvindo os participantes de modo ordenado a partilhar e comparar as suas experiências, sentimentos e opiniões, permitindo, assim, avaliar

os métodos de intervenção que estão em prática. Por sua vez, permitiu, assim, a estimulação e participação de todos e, ao moderador, um melhor conhecimento do grupo interveniente.

Complementando as ideias previamente ostentadas, é importante referir que a predileção por esta técnica de investigação recaiu também no facto de ser uma forma de permitir que as crianças se sintam mais cómodas perante o investigador e o próprio processo, estimulando uma participação mais ativa e eficaz por parte dos mesmos e, consequentemente, por permitir a complementação das suas ideias e opiniões, desencadeando a partilha das mesmas entre todos. Deste modo, a opção pela utilização e exploração do *focus group*, permitiu contrapor o paradigma avocado pela sociedade em geral que concebe as crianças como inocentes, permitindo que sejam excluídas politicamente, concedendo aos adultos o direito de atuar e de agir em nome das mesmas.

2.3. Contextualização do Estudo

2.3.1. Caraterização das Instituições

A perceção e a posterior caraterização dos contextos que abrangem as instituições em que decorreram as práticas pedagógicas e investigativas assumiu-se como um processo primordial e crucial para que o estabelecimento de padrões necessários para o favorável desenvolvimento das mesmas. A compreensão da realidade e do meio envolvente permitiu adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características, necessidades e preferências das crianças e dos adultos.

“Falar de educação é, em primeiro lugar, evocar uma instituição social, um sistema educativo (...) A educação enquanto instituição possui as suas estruturas, as suas regras de funcionamento (...)” (Mialaret, 1976, p. 11). Assim, revelou-se fundamental a análise dos seguintes documentos: Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual de Atividades (PAA) para uma mais aprimorada caraterização das instituições.

O presente estudo desenvolveu-se em duas instituições distintas. Primeiramente, no decorrer do ano letivo 2015/2016 concretizou-se num contexto pré-escolar, identificada neste estudo como instituição A, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) de cariz católico e, secundariamente, no 1º Ciclo do Ensino Básico numa instituição pertencente

à rede pública, identificada como instituição B, integrada num agrupamento, no ano letivo 2016/2017.

Tendo em conta a temática que serviu de base para o presente trabalho, a caracterização em causa baseou-se essencialmente no que consta no Projeto Educativo de cada estabelecimento, visto ser um documento “no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril - artigo nº 9:2344).

Neste sentido, como consta no PE de ambas as Instituições, estas pretendem basear toda a sua pedagogia em princípios de valores como a responsabilidade, a partilha de saberes e de experiências, dando uma enorme importância à comunicação, ao trabalho de equipa, à colaboração e à mobilização de recursos locais.

De acordo com o documento acima referido, no que respeita à instituição A, a prática pedagógica adotada por esta baseia-se numa perspetiva construtivista, em que a criança se desenvolve através das interações que realiza com o meio ou com o contexto. Ou seja, a criança é potenciadora do seu próprio conhecimento. As metodologias que pretende fundamentar no trabalho com as crianças são, a Metodologia de Projeto que “pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como investigador nato, motivado para a pesquisa e resolução de problemas” (Vasconcelos, 1998, p. 133) e a Metodologia High-Scope, que “permite à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direção e conteúdo da conversa e experimentar uma partilha verdadeira de diálogo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 7). Isto é, proporcionar à criança, meios e experiências que lhe permitam aprender a fazer e aprender a experimentar ou explorar.

Relativamente à instituição B, este documento revela-se omissivo relativamente aos modelos pedagógicos adotados pela instituição. Contudo, evidencia o lema “construindo caminhos para uma escola de sucesso” e, sob o mesmo, arroga três intenções primordiais: “dar corpo a uma vida escolar mais estimulante intelectualmente e mais participada pelos alunos; diversificar a oferta educativa; e aumentar as expectativas em relação ao trabalho escolar dos discentes” (Projeto Educativo, Instituição B, 2016, p. 16). Para além disso, admite como sua missão a recuperação da assunção da sala de aula como espaço privilegiado de promoção das aprendizagens, a par da educação para os valores, promoção de uma cultura de

prevenção, de formação e participação cívica dos alunos, num processo de aquisição de competências que sustentem as aprendizagens ao longo da vida e promovam a autonomia. Fundamentalmente, refere e reforça a ideia de que a escola é um espaço de desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens.

2.3.2. Caraterização dos Grupos

A caraterização do grupo de crianças apresenta-se como um suporte fundamental para que o educador/professor possa refletir acerca das caraterísticas, necessidades e interesses do mesmo. Desta forma, torna-se possível planear e desenvolver a prática consoante o grupo. Neste sentido, “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Silva, 1997, p. 25).

No contexto em pré-escolar o grupo era composto por dezasseis crianças, das quais catorze eram do sexo masculino e apenas duas do sexo feminino. As idades das crianças estavam compreendidas entre os três e os quatro anos.

Segundo a teoria de Piaget (Papalia, 2001), as crianças desta faixa etária encontram-se no estágio pré-operatório. Este abrange a função simbólica, a compreensão de identidades, assim como de causa e efeito, a capacidade de classificar e de compreender o número. No entanto, é fundamental caraterizar o grupo a nível cognitivo, linguístico, sócio afetivo e psicomotor.

No que diz respeito ao nível cognitivo, como refere Piaget (Papalia, 2001), as crianças de quatro anos permanecem num estágio de preparação e organização, em que não dominam as operações mentais. Na realização das assembleias semanais foi possível perceber a propriedade de uma capacidade reflexiva e crítica por parte das crianças, bem como a capacidade de lembrarem o que foi concretizado e de identificarem os conhecimentos adquiridos através da memorização e da reprodução da informação. Ao longo do processo utilizavam expressões relativas ao nível temporal, revelando uma noção do tempo. Apesar de algumas crianças demonstrarem alguma dificuldade, outras já dominavam a denominação e sucessão dos dias da semana.

Relativamente ao nível sócio afetivo, o grupo demonstrava ter uma enorme capacidade no que concerne ao estabelecimento de relações com os outros, comprovando que “a criança de 4 anos é um ser verdadeiramente social” (Gesell, 1979, p. 207). No decorrer do estágio foi possível observar que as crianças se sentiam apoiadas na comunicação e na partilha. Em momentos como a hora do acolhimento, eram ouvidas e valorizadas. No entanto, subsistiu a necessidade uma maior fomentação da sua sensibilidade e do seu interesse pelas necessidades dos outros. Apesar de ter sido visível uma evolução a vários níveis, permaneceu a emergência de aprimorar as normas estabelecidas em prol do relacionamento entre todos e da aceitação das diferenças existentes. Porém, revelou-se um grupo recetivo a uma diversidade de atividades cognitivas e, muitas vezes, superou o que é esperado para esta faixa etária. As crianças eram bastante ativas e curiosas, sendo que alguns se destacaram em determinadas atividades, participando, partilhando ideias e fazendo sugestões.

Nesta fase, as crianças necessitam que o educador esteja disponível e favoreça o diálogo, estimulando a sua compreensão, pois “a criança de 4 anos é muito faladora. Ela própria comenta os seus discursos e constitui, muitas vezes, o seu auditório. Gosta de utilizar palavras, de experimentá-las e de brincar com elas. Gosta de palavras novas e diferentes” (Gesell, 1979, p. 200). Para além de todos os referidos aspetos, o grupo evidenciou uma extrema e desenvolvida capacidade de utilização da fonética, da sintaxe e da semântica. Uma grande parte das crianças eram capazes de construir frases mais extensas e complexas e demonstravam interesse em escrever o seu próprio nome e outras palavras que até ao momento eram invulgarmente empregadas.

No que concerne à prática desenvolvida na instituição B, a turma era constituída por catorze alunos, sendo sete do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade e era integrada por apenas um aluno com necessidades educativas especiais.

No decorrer da prática e das constantes e contínuas observações passíveis de realizar, denotou-se evidente a existência de distintos ritmos de aprendizagem e de um amplo leque de dificuldade. Estas, por sua vez, dever-se-ão, possivelmente, ao facto da turma ser acompanhada pela professora titular apenas desde o ano anterior, sendo que nos dois anos precedentes foi orientada por diferenciadas professoras, o que a condicionou no processo de aprendizagem e na aquisição de hábitos essenciais de comportamento e estudo. Neste sentido,

estes são aspetos que se ostentaram como dificuldades a solucionar e a superar pela própria professora-estagiária.

Segundo Piaget, a nível cognitivo, nesta faixa etária, os alunos encontram-se no estágio operatório concreto. Desde o início que se revelou evidente a sua asserção por não se verificar egocentrismo por parte dos mesmos e por demonstrarem compreender os pontos de vista dos outros, sendo flexíveis nas relações com o outro. Relativamente a outros níveis, compreendiam perfeitamente a distinção entre a fantasia e a realidade, concretizavam classificações, bem como relações lógicas, conceitos espaciais e de conservação.

Relativamente às competências sociais e às atitudes de cooperação, ao longo do período em que o presente trabalho se desenvolveu, a turma apresentou uma evolução, nomeadamente, no que respeita a comportamentos de ajuda e de partilha. Estes aspetos foram passíveis de perceberem fundamentalmente em trabalhos realizados em pequenos grupos, assim como em situações em que os alunos terminavam as atividades antecipadamente aos restantes colegas, pois tendiam a ajudá-los e, conseqüentemente, a ajudarem-se a si próprios. Contudo, apresentava-se como um grupo verdadeiramente heterogêneo a vários níveis. A nível sócio afetivo revelou-se predominante a existência de alunos que se destacavam de forma contraposta no que respeita à manifestação de sentimentos, ao interesse pelas atividades realizadas, ao gosto pela participação nas aulas, à autonomia e à ajuda. Com isto, estas adquiriram-se competências alvo de promoção e de progresso ao longo de todo o presente estudo.

Considerando as características de ambos os grupos, o presente estudo assumiu como objetivo primordial o desenvolvimento de estratégias educativas para a construção de cidadania(s) na infância, supramencionada por Manuel Sarmiento (2006). Desta forma, foi sempre tida como sustentáculo a perspectiva de que a escola

“formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efetiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social” (Vasconcelos, 2007, p. 113).

2.4. Análise e Triangulação dos Dados

A presente fase incidiu no levantamento e na transcrição dos dados obtidos e posteriormente procedeu-se à sua análise com o propósito de se obterem considerações significativas para responder à questão inicial e aos objetivos predefinidos que serviram de mote para o desenvolvimento da investigação.

No que concerne à análise documental, tal como foi referido anteriormente na componente metodológica, com a finalidade de se compreender de que forma são abordadas as competências sociais e colaborativas, foram analisados os seguintes documentos: Projetos Educativos das Instituições A e B, Metas de Aprendizagem (2012), Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997 e 2016), Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) e Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

Como se pode verificar no ponto 3.1.1., os Projetos Educativos de ambas as instituições revelam que as mesmas se fundamentam em princípios de valores como a responsabilidade, a partilha de saberes e de experiências, atribuindo importância à comunicação, ao trabalho de equipa e à colaboração. Em suma, consideram a escola como um espaço privilegiado para a promoção das aprendizagens e valores, de formação e participação cívica das crianças. Ou seja, concordam que a escola promove o desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens.

Quanto às Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, as mesmas contêm as aprendizagens que as crianças deverão ter realizado no final até ao ingresso na escolaridade básica. Como “não tem carácter obrigatório, nem abrange todas as crianças a partir dos 3 anos, pareceu desejável enunciar apenas metas finais, não estabelecendo metas intermédias que, no 1º, 2º e 3º ciclos, definem a progressão prevista” (Ministério da Educação, 2012). Reconhecendo que as metas finais para a Educação Pré-Escolar, contribuem para esclarecer e explicitar o que é indicado nas Orientações Curriculares, procedeu-se à sua análise, realizando uma comparação entre as OCEPE de 1997 e de 2016. Apesar de na prática dos jardins-de-infância se procurar uma construção articulada do saber, de forma globalizante e integrada, a área da Formação Pessoal e Social, pois “nesta área, que tem continuidade noutros ciclos enquanto educação para a cidadania, identificaram-se algumas aprendizagens globais que lhe são próprias [...] essas aprendizagens surgem muitas vezes também referidas, de modo mais específico em outras áreas, relacionadas com os seus conteúdos” (Ministério da Educação, 2012).

Relativamente à Formação Pessoal e Social e, simultaneamente, à Educação para a Cidadania, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de 1997 constam dois principais objetivos: “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” e “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (Ministério da Educação, 1997, p. 20). Por sua vez, nas Orientações Curriculares para a EPE de 2016, são mencionadas, de uma forma mais elucidativa, quatro aprendizagens a promover, integradas na componente da convivência democrática e cidadania, nomeadamente: “desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; e conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 46).

No documento orientador das práticas de 1997 é perceptível a importância dada à dimensão social da aprendizagem, remetendo-se para uma “pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 14) no sentido de dar resposta a todas as crianças. Desta forma, surge o desenvolvimento de competências sociais em contexto escolar. No presente documento é, ainda, referida a necessidade, numa perspetiva de “escola inclusiva”, de “adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças” (Idem). Por sua vez, nas OCEPE de 2016, igualmente integrado no fundamento referente à exigência de resposta a todas as crianças como se sucedia no documento antecedente, é revigorada a importância da adoção de uma perspetiva inclusiva por parte do estabelecimento educativo, considerando que, assim, viabiliza que “todos (crianças, pais e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; os pais sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11).

Seguindo a linha orientadora anterior, no que concerne à organização do grupo, as OCEPE de 1997 aludem que o educador, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, alarga as oportunidades educativas, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras (Ministério da Educação, 1997, pp. 35-36). Deste

modo, a participação do grupo e de cada criança no processo educativo, implicando oportunidades de cooperação, decisões em comum de regras coletivas imprescindíveis à vida em sociedade e distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva constituem experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo (Idem). Seguidamente surgem outros fatores de idêntica importância como a constituição do grupo, do espaço e do tempo, devido à relevância arrogada pela estrutura do ambiente educativo com a finalidade de favorecer o trabalho entre pares e em pequenos grupos, proporcionando oportunidades de confrontação de ideias e de entreajuda na resolução de problemas ou dificuldades provenientes de uma tarefa comum (Idem).

Em síntese, as orientações curriculares referem que no final do ensino pré-escolar a criança deve ser capaz de interiorizar, mobilizar e aplicar um conjunto de competências sociais que lhe possibilitem uma convivência social harmoniosa. Neste sentido, tal como se sucedia no documento de 1997, em 2016, a área de formação pessoal e social, inserida em todo o trabalho educativo realizado em contexto pré-escolar, visa o “desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11).

Relativamente à organização do ambiente educativo da sala, nomeadamente à organização do grupo, no documento mais recente, esta surge de uma forma mais descritiva e pormenorizada, assim como a organização do espaço e tempo. São, ainda, referidas implicações nos processos de aprendizagem motivadas pelas dinâmicas de interação com o intuito de promover o respeito por cada criança e sentimento de pertença a um grupo, o entendimento da perspetiva do outro e o trabalho cooperado, isto é, o trabalho entre pares e em pequenos grupos, “em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

No que concerne a relações entre os diferentes intervenientes, particularmente entre crianças e crianças e adultos, nas orientações de 2016 é descrito que “a relação que o educador estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação, facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 30). Neste sentido, as crianças têm possibilidade de participar no desenvolvimento de atividades e projetos com outras crianças e grupos, compreendendo e aceitando regras de

convivência, tendo contato e relações com diferentes adultos. Este contexto criará situações que ampliem e enriqueçam a aprendizagem e as competências sociais das crianças.

Após a análise e comparação dos dois documentos, é perceptível uma semelhante abordagem, superficial e abrangente, relativamente à cooperação, bem como ao desenvolvimento de competências sociais, em que ambas concordam que permite que as crianças aprendam não só com o educador, mas também com as outras crianças. É, igualmente, perceptível a relevância da organização do ambiente educativo por favorecer o trabalho entre pares e em pequenos grupos e, concludentemente, proporcionar oportunidades de confrontação de ideias e de entreajuda na resolução de problemas ou dificuldades procedentes de uma tarefa comum.

Relativamente ao 1º Ciclo, dos documentos redigidos pelo Ministério da Educação, o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais destaca-se relativamente à maior quantidade de dados referentes às competências sociais e colaborativas. No referido documento são especificadas ações a desenvolver pelos docentes, tais como: “participar em atividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de atuação, de convivência e de trabalho em vários contextos; manifestar sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelo dos outros; comunicar, discutir e defender descobertas e ideias próprias, dando espaço de intervenção aos seus parceiros. (ME/DEB, 2001, p. 25).

O Currículo Nacional do Ensino Básico (ME/DEB, 2001) salienta o conjunto de aprendizagens e de competências a desenvolver pelos alunos como

uma etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade. (ME/DEB, 2004, p.11)

Relativamente ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Grupo de Trabalho, 2017), no seu prefácio é reforçada a ideia de que a referência a um perfil não visa qualquer tentativa uniformizadora, mas um quadro de referência que pressuponha a formação de pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos. Nesta medida, são apresentados princípios que subjazem ao trabalho de natureza curricular e, entre vários desígnios, até ao término da escolaridade obrigatória, alude que se pretende que o jovem seja um cidadão:

- “- Capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação;
 - Apto a continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;
 - Que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
 - Que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático.”
- (Grupo de Trabalho, 2017, p. 10)

Tendo em consideração que os sistemas educativos têm alterado de paradigmas centrados exclusivamente no conhecimento para outros com enfoque no desenvolvimento de competências, no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória são consideradas áreas de desenvolvimento e aquisição de competências-chave. Indo ao encontro do cariz da presente investigação, importa evidenciar a que se refere ao relacionamento interpessoal, pois está diretamente relacionada com o desenvolvimento pessoal e social. No referido documento, é explícito que as competências associadas a essa área implicam que o aluno seja capaz de “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar e trabalhar presencialmente e em rede; ouvir, interagir, argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, ganhando novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Grupo de Trabalho, 2017, p. 15). E, neste sentido, são aludidos descritores operativos que aludem que os alunos devem trabalhar em conjunto para atingir objetivos, valorizando a diversidade de perspetivas e desenvolvendo relações diversas e positivas entre si e com os outros em contextos de cooperação.

Após a concretização de toda a análise documental, é possível concluir que, quer na Educação Pré-Escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico, pretende-se que as crianças sejam encorajadas a colocar em prática valores que vão ao encontro dos que estão presente no último documento analisado, como a responsabilidade e integridade, que incluem o respeito pelo próprio e pelos outros, a atuação ética, consciente, ponderada e a solidariedade; a excelência e a exigência, que englobam a consciência de si próprio e dos outros, a sensibilidade e a solidariedade; a curiosidade, reflexão e inovação, arrogadas ao pensamento reflexivo, crítico e criativo e à procura de soluções e aplicações; a cidadania e participação, inerentes à atuação de acordo com os princípios dos direitos humanos, à negociação e solução de conflitos, à iniciativa e intervenção; e a liberdade, que abrange a manifestação da autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, cidadania, equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum. De forma mais implícita ou explícita, em todos os documentos, quer para a Educação Pré-Escolar, como para o Ensino Básico, é feita referência e atribuída importância ao desenvolvimento pessoal e social das crianças, o que

inclui necessariamente competências sociais e métodos cooperativos. Porém, após a análise dos principais documentos norteadores da prática educativa, é facilmente perceptível que na Educação Pré-Escolar se atribui uma maior importância à dimensão social da aprendizagem, visto que as OCEPE se assentam numa “pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

No que concerne à observação naturalista, apesar desta ser mobilizada ao longo de todo o processo, permitiu uma maior recolha de dados durante a implementação de atividades cooperativas, que se basearam nos métodos «Caça à Pessoa» e «Mesa Redonda», apresentados por Lopes e Silva (2008) e nos componentes essenciais da aprendizagem cooperativa. Importa referir que as atividades foram adaptadas à faixa etária e às necessidades e capacidades das crianças.

Tendo em conta que a observação naturalista permite compreender os contextos, os intervenientes e as suas interações, revelou-se crucial o registo destas mesmas observações referentes à temática da investigação. Complementarmente, estas possibilitaram o conhecimento e compreensão da atuação da educadora/professora em situações concretas e em diversos momentos do quotidiano dos grupos em estudo.

No decorrer da prática em EPE, foram implementadas estratégias/atividades com o principal objetivo de promover a aprendizagem cooperativa, fomentando a cooperação e a comunicação entre as crianças constituintes da amostra em estudo. São exemplos destas, as seguintes atividades, designadas por: «Pintar ao Som da Música»; «Construção do Mural da História “O Nabo Gigante”» (cf. apêndice IV) e «Dramatização da História “O Macaco de Rabo Cortado”».

A atividade denominada “Pintar ao Som da Música” consistiu, no seu emprego, no que a sua própria denominação sugere. Inicialmente foram formados três pequenos grupos com aproximadamente quatro elementos cada um. Posteriormente a estagiária distribuiu a cada grupo, já disposto em círculo, uma folha branca e um lápis de cor. Seguidamente a própria propôs que pintassem de acordo com a música que escutavam até que se concluísse a música, explicitando que a sua duração consistia em cinco minutos. Porém, sempre que a música era interrompida, foi estabelecida a regra de que deveriam passar os recursos materiais ao colega que se encontrava do seu respetivo lado esquerdo para que desse prosseguimento à pintura e, por sua vez, à atividade. No final, e indo ao encontro do diálogo que foi concretizado na

introdução da tarefa, em grande grupo, cada pequeno grupo apresentou o seu resultado final aos restantes colegas.

Neste sentido, foram executados determinados passos propostos pelo método previamente supracitado, tais como: formar grupos de três ou quatro elementos; distribuir o material por grupo e não por criança; dar a conhecer o tempo de realização da atividade, tendo em atenção o tempo que cada criança tem para a realização da ou das tarefas que tem a seu cargo; quando cada criança terminar a sua tarefa, passa o trabalho juntamente com o material necessário para o colega seguinte, no sentido dos ponteiros do relógio; assim que o tempo terminar, o educador dá por finalizada a atividade; cada grupo partilha o produto final com os restantes colegas.

Após a concretização da atividade foi possível conferir o desenvolvimento de uma panóplia de competências sociais, como a interdependência positiva, a partilha de informação, ideias e material, a afirmação da personalidade e a participação organizada e responsável. Por sua vez, revelou-se um método que permite e promove o desenvolvimento da criatividade e, evidentemente, a realização de atividades de expressão plástica.

O presente método foi formulado pela própria estagiária, tendo em consideração as características e vantagens da aprendizagem cooperativa ao longo de todo o enquadramento teórico.

Após a leitura da história “O Nabo Gigante”, alusiva à cooperação, a estagiária colocou uma questão referente a acontecimentos ou comportamentos em que se verificasse cooperação. Posteriormente deu-se início à construção de um mural da história, foram distribuídas tarefas, com o intuito de responsabilizar cada elemento constituinte da história, assim como pelo seu desenho e pintura. Os grupos foram constituídos por 2 a 3 elementos. Anteriormente a estagiária consciencializou o grupo de que o resultado final depende do empenhamento e participação de cada um. No decorrer da atividade, foi realizada uma cuidada observação das seguintes competências: empenho, atenção relativa às ideias e opiniões dos outros, entajuda e partilha. Neste sentido, no final da atividade, foi preenchida uma grelha de autoavaliação pelas próprias crianças (cf. apêndice V).

Tendo em conta a meta final que refere a participação no planeamento, desenvolvimento e avaliação de projetos de teatro, foi realizada a dramatização da história “O Macaco de Rabo Cortado”. Na primeira fase, de planeamento, efetuou-se a divisão de tarefas

e dialogou-se acerca do modo como deveria ser dinamizado o teatro. Relativamente ao desenvolvimento do projeto, este principiou com a gravação áudio da narração, indo ao encontro da meta final referente à capacidade de reconhecer o teatro como prática artística presencial e integradora de outras práticas e áreas do conhecimento. Assim, a estagiária assumiu o papel de narrador e cada criança gravou a fala alusiva à sua personagem. Posteriormente as crianças responsáveis pela confecção de acessórios concretizaram a referida tarefa. Com o intuito de apresentar a dramatização às restantes salas do pré-escolar, realizaram-se ensaios da peça teatral, em grande grupo. Por fim, concretizou-se a apresentação do teatro. No que respeita à avaliação da atividade, a estagiária efetuou o preenchimento de uma grelha de observação, com enfoque na cooperação e na comunicação entre as crianças (cf. apêndice VI).

Em contexto de 1º CEB, assumindo identicamente os objetivos acima referidos, a estagiária considerou pertinente aclarar os alunos acerca da metodologia de trabalho que iria mobilizar, contextualizando o que viria a ser desenvolvido, visto que a turma não estava habituada a organizar-se nem a trabalhar em grupo.

Deste modo, surgiu a implementação de duas principais práxis: a construção de um livro denominado “À Descoberta” (cf. apêndice XVII), que proveio da necessidade de mobilizar o trabalho em grupo e de aclarar a turma de que o resultado final depende do empenhamento e participação de cada um e de todo o processo que a metodologia cooperativa implica. Posteriormente surgiu a conceção de um momento destinado à abordagem, promoção e desenvolvimento de competências sociais, paralelamente ao trabalho cooperativo. Sendo que no horário escolar existe uma área disciplinar denominada “Oferta Complementar”, como a própria designação sugere, revelou-se crucial usufruir da mesma para o desenrolar do estudo em tese.

Relativamente à primeira atividade acima referida, no decorrer das aulas relativas à área de Estudo do Meio foram elaborados diversos trabalhos em pequenos grupos e, no final de todo o processo, que envolveu pesquisa, recolha e análise de informação, assomou-se a partilha da mesma com os restantes colegas, tornando-se uma tarefa em grande grupo. Deste modo, sem especificar todas as atividades realizadas, tornou-se possível trabalhar conteúdos das várias áreas, realizando interdisciplinaridade com o Estudo do Meio, como a Expressão Plástica através da elaboração do livro e o Português em todo o processo de pesquisa e de apresentação oral. Para além disso, torna-se crucial destacar a importância que foi entregue às

competências sociais, como à cooperação e tudo o que provém da mesma, como a partilha, o respeito, a entreajuda e a avaliação (cf. apêndice XVII).

Numa fase inicial, como a turma não estava habituada a este método de trabalho, para que compreendessem o papel e a importância do líder, foi criada a função de observador em que o mesmo era responsável por analisar e registar determinados comportamentos dos colegas do seu respetivo grupo (cf. apêndice XIV). Posteriormente, foi implementada uma nova grelha de avaliação (cf. apêndice XVI) para que o líder do grupo a preenchesse devidamente. Apesar da utilização dos referidos materiais, esta ainda era complementada com a auto e heteroavaliação de modo oral alusivo à prestação do grupo e de cada aluno, assim como do trabalho desenvolvido.

Para a concretização do tratamento e análise dos dados obtidos através das entrevistas semidiretivas realizadas revelou-se fundamental abordar e refletir, indo ao encontro dos blocos definidos nos respetivos guiões das entrevistas, acerca do perfil do grupo no que concerne ao relacionamento interpessoal, à autonomia e responsabilidade, ao desenvolvimento das competências sociais e às dificuldades manifestadas, assim como da prática pedagógica, nomeadamente à constituição dos grupos de trabalho, à organização dos mesmos, às estratégias utilizadas pela educadora/professora responsável e, por fim, às dificuldades consideradas pela mesma no que respeita à implementação da aprendizagem cooperativa. Contudo, tendo em conta os objetivos da investigação empírica, foi realizada uma análise mais detalhada e exaustiva relativamente à forma como a organização dos grupos e a avaliação realizada pelas próprias crianças contribuiu para o desenvolvimento de competências sociais, referindo um conjunto de estratégias de aprendizagem cooperativa que visem promover o desenvolvimento de competências sociais.

No que diz respeito ao perfil do grupo da Instituição A, nomeadamente ao relacionamento interpessoal, a educadora refere, na entrevista, que o grupo, com quem se encontra há dois anos, “se relaciona, em geral, de uma forma adequada a esse nível”, acrescentando, ainda, que “foi notória uma evolução”, pois as crianças “demonstram preocupar-se em cumprir as normas” e “respeitam-se e ajudam-se mutuamente”. Neste sentido, como se pode verificar num registo do portefólio da criança (cf. apêndice VIII), revelam desejo e interesse por comportamentos de cooperação como a partilha. Desta forma, os vários aspetos supramencionados compõem competências favoráveis à implementação da aprendizagem cooperativa.

Ao nível da capacidade de autonomia e responsabilidade, a educadora alude que as crianças, em momentos de resolução de conflitos, “demonstram preocupação em fazê-lo autonomamente através do diálogo” e que “apenas quando se tratam de problemas mais complexos é que recorrem a um adulto”. Contudo, acrescenta que “algumas crianças ainda se revelam um pouco dependentes de nós (adultos)” (cf. apêndice X). No entanto, é notória uma maior autonomia e sentido de responsabilidade por parte do grupo na concretização de tarefas básicas, como em “escolher, trabalhar, arrumar, dialogar, avaliar, etc..”.

Relativamente ao desenvolvimento das competências sociais, a educadora relata, mais uma vez, a percepção de evolução por parte do grupo, referindo que “agora sabem esperar pela sua vez, partilhar, ajudar, participar, sabem ouvir, resolver conflitos ou problemas, etc..” (cf. apêndice VII). Quando questionada acerca do papel da aprendizagem cooperativa analogamente ao desenvolvimento das nomeadas competências, indica considerar que as mesmas “se desenvolvem naturalmente quando as crianças trabalham em grupo e quando o fazem cooperativamente”. Apesar de tudo o que foi aludido, a educadora refere na entrevista que “inicialmente o grupo demonstrava dificuldades em resolver autonomamente”, confrontando com a ideia de que algumas crianças revelam “uma maior dificuldade em partilhar, resolver conflitos e em chegarem a um consenso”, o que se pode verificar em variados momentos, como está narrado na amostragem de acontecimentos evidente no apêndice XX.

Relativamente ao perfil do grupo integrante da Instituição B, no que respeita ao relacionamento interpessoal, a professora titular menciona que a turma, com quem trabalha apenas há um ano, demonstra progresso na relação com o outro e acrescenta que, apesar de ser ainda um entrave, o “egoísmo está a ser esbatido”. Quanto à autonomia e responsabilidade, a docente reforça a ideia de que o grupo “ainda não tem esse grau de autonomia”. Porém, adita que “tem havido evolução”, apesar de ainda não ser a desejável. Por outro lado, explicita que os alunos “em grupo, sentados no chão”, quando se revela necessário, “discutem o que aconteceu, debatendo causas e consequências”. No que diz respeito ao desenvolvimento das competências sociais, assume tratar-se de um “grupo muito heterogéneo, com agentes bastante desestabilizadores e conflituosos”, reforçando o juízo anteriormente referido de que “o egoísmo está a ser esbatido” e acrescentando que “sabem ouvir, falar na sua vez” e que “põem, em grande grupo, questões pertinentes a ser resolvidas”. Por último, quando confrontada acerca das dificuldades relativas ao grupo, para além de indicar a heterogeneidade do mesmo e da integração de elementos adversos, no término da

entrevista referiu que “a faixa etária dos alunos e o número de anos do 1º Ciclo estão desadequados face às metas prescritas”, justificando-as.

No que diz respeito à prática pedagógica, em entrevista, a educadora de infância expõe que, ao nível da constituição de grupos de trabalho, “depende do tipo de atividade a realizar, do interesse e da motivação das crianças”, tendo sempre “cuidado para que os grupos não sejam constituídos pelas mesmas crianças” e, por isso, experimenta “variar esses mesmos critérios”. Neste sentido, demonstra ter em consideração “as dificuldades e facilidades das crianças”, experimentando “agrupá-las com criança com potencialidades distintas”.

Neste sentido, como se pode verificar na avaliação da atividade significativa referente à construção do mural da história “O Nabo Gigante” (cf. apêndice IV), “até ao momento, a estagiária selecionava os elementos dos grupos, tentando promover uma estabilidade comportamental no decorrer das tarefas. Lopes e Silva (2008, p.26) aludem que se o adulto assumir este papel pode “evitar que algumas crianças se sintam rejeitadas ou postas à parte”. Porém, nesta atividade experimentou pela primeira vez o procedimento inverso, isto é, dar a possibilidade às crianças de formar grupos cooperativos. É importante referir que previamente a estagiária consciencializou o grupo de que o resultado final depende do empenhamento e participação de cada um. Este experimento superou as expectativas da estagiária, pois as crianças revelaram atitudes de ajuda na realização da tarefa, com especial atenção em realizá-la com sucesso.” Seguidamente, relativamente à organização dos grupos, menciona novamente que, na sua opinião, “depende da atividade que esteja a ser realizada”. Por outro lado, alude que “em pequeno grupo as aprendizagens se tornam mais rentáveis e enriquecedoras” e que “por vezes, é fundamental trabalhar em grande grupo e de forma individual”.

No que concerne às estratégias mobilizadas pela educadora, na entrevista é perceptível o recurso ao diálogo através de afirmações como “foram surgindo diálogos com o grupo”, “quando surgem conflitos tento quase sempre resolvê-los por meio do diálogo”. Contudo, acrescenta que as estratégias estão “relacionadas com o tipo de conflito e com a sua complexidade”.

Por fim, quando a educadora foi questionada acerca das desvantagens e dificuldades da implementação da metodologia em enfoque, declarou não considerar desvantagens, mas fragilidades como a “falta de tempo” e o “fato das crianças não estarem habituadas a assumirem funções dentro do grupo”.

Deste modo, e indo ao encontro dos resultados obtidos através da análise e comparação de ambas as orientações curriculares para a educação pré-escolar, é perceptível uma concordância acerca de que as crianças podem aprender não só com o educador, mas também com as outras crianças. É, igualmente, notória uma relevância referente à organização do ambiente educativo com o intuito de favorecer o trabalho entre pares e em pequenos grupos e, concludentemente, proporcionar oportunidades de confrontação de ideias e de entreajuda na resolução de problemas ou dificuldades procedentes de uma tarefa comum.

No que concerne à prática pedagógica desenvolvida pela professora do 1º CEB, esta constitui os grupos de trabalho “em função do nível de aprendizagem”, procurando que “não haja uma grande *décalage* entre os elementos”. Neste sentido, opta por “separar os alunos cujo comportamento é mais desestabilizador” e/ou por “agrupar alunos de diferentes meios sociais”. Outrora, relativamente à organização dos grupos, salienta que “há conteúdos que podem ser passíveis de ser mais rentabilizados com uma organização ou outra”. Porém, arroga a sua preferência pelo trabalho em pequeno grupo, “desde que o grande grupo se aproprie também da pesquisa dos grupos menores”. Indo ao encontro do que foi mencionado até ao momento, como estratégias, a professora cooperante revela que, por exemplo, “o egoísmo está a ser esbatido” por ter vindo a ser “trabalhado como oferta complementar a Solidariedade”, que normalmente procura reunir os alunos “em grupo, sentados no chão” para que discutam acerca de um determinado assunto que se tenha revelado pertinente e, tal como já havia sido supracitado, procura que “não haja uma grande *décalage* entre os elementos” dos grupos de trabalho. Por sua vez, “apesar de não ter momentos estanques”, para promover o desenvolvimento das competências sociais, usufrui da “área de Português e Estudo do Meio, assim como da Oferta Complementar”. Por fim, quando questionada acerca das dificuldades sentidas pela própria na implementação da aprendizagem cooperativa nomeia “os recursos ao nosso dispor”, o “excesso de trabalho docente”, as “limitações por parte de quem não concorda com esse tipo de metodologia”, “a existência de um projeto coerente com os novos desafios impostos pela sociedade e que permitam entender a escola em função de pressupostos e de práticas distintos daqueles que sustentam os projetos educativos pedagogicamente mais tradicionais” e, ainda, o facto da avaliação convocar “a formatação e não a formação”.

No que respeita à realização de grupos de discussão focalizada, esta sucedeu-se com a turma do 4º ano, em dois momentos distintos, tendo sido um no início e outro no final do mês de abril, mais concretamente, no dia 24. Ambos foram executados com os 14 alunos que

constituem a turma e foram previamente planeados com o intuito de abordar temas transversais, pertinentes e fundamentais para a educação para a cidadania. Este último facto serviu de justificativa para o que lhe antecede, pois apesar dos alunos terem concretizado breves abordagens referentes a questões de cidadania, ainda não tinham tido oportunidade de expressar as suas opiniões de um modo prazeroso e livre, com o reconhecimento de que seriam escutados atentamente e valorizados, sem quaisquer julgamentos. Nesse sentido, a realização do *focus group* revelou-se pertinente e crucial, principalmente, para o desenvolvimento pessoal e social dos discentes.

O *focus group* A teve como tema central os direitos e deveres dos cidadãos, indo ao encontro da temática em enfoque na Oferta Complementar – a Solidariedade. Antecipadamente, foram definidas questões orientadoras. Porém, ao longo da sua realização foram acrescentadas questões necessárias para uma melhor orientação da discussão e que permitiram um maior aprofundamento das ideias explanadas pelos alunos. Na transcrição do *focus group* A (cf. apêndice XVIII), tal como acontece com a do B (cf. apêndice XIX), as questões predefinidas encontram-se a negrito para que se evidenciem perante as restantes.

A discussão foi iniciada com a colocação da seguinte questão:

PE – Tendo em conta o comportamento que a turma tem tido nos últimos dias, seria importante discutirmos para podermos refletir acerca do mesmo. Assim, podemos perceber o que é preciso resolver e de que forma podemos melhorar o que está menos bem. Vocês compreendem que existem regras que devem ser cumpridas, certo? (cf. apêndice XIX)

Desta forma, principiou-se a abordagem aos deveres dos cidadãos, que os alunos revelaram compreender como “regras” e “obrigações”. Por sua vez, atribuíram a responsabilidade do seu estabelecimento fundamentalmente aos adultos, inclusivamente às professoras e funcionárias, apesar de terem supradito que eles próprios podem “construir regras”. É perceptível que os alunos se focalizaram no meio escolar para argumentarem sobre o tema, o que se torna ainda mais evidente quando referiram que “é na escola que aprendemos a cumprir os deveres”, justificando que “nós somos obrigados a aprender, por isso é um dever” e que “é um dever vir à escola”. Neste sentido, são vários os exemplos de deveres identificados no seu quotidiano, tais como: “sabemos que para falar temos que pôr o dedo no ar e esperar”, “a professora tem o dever de nos ensinar e nós temos que aprender”, os pais “também têm deveres (...) Educam-nos”, “os polícias têm o dever de prender quem rouba”, “temos que brincar sem bater nos outros”, “temos que respeitar as regras e os adultos”, “não podemos fazer barulho e temos que estar atentos”, “temos que fazer os trabalhos de casa e estudar” e “respeitar os professores”. Estes exemplos, que refletem o que os alunos

consideraram ser deveres, permitiram-lhes concluir que estes não estão presentes apenas na sala de aula, nem “no recreio, nos corredores, no almoço” ou “na rua”, mas “em todo o lado”.

No decorrer da discussão foi possível perceber que a turma atribui um papel importante aos deveres e ao seu cumprimento, pois alguns alunos aludiram que “para aprender também temos que cumprir regras” e que se não existissem “toda a gente fazia o que queria, sem pensar” e “era uma confusão”. Nesta medida, acrescentaram ainda consequências do seu incumprimento: “temos que cumprir os deveres, senão somos castigados”, “quem não cumpre os deveres pode ir preso”, reforçando a ideia de que “é importante existirem deveres”, pois, caso contrário, “o mundo ia ficar pior e havia mais guerra”.

Tendo em conta a abordagem aos deveres, coerentemente foram mencionados os direitos, os quais os alunos atentaram sucintamente como “o contrário” dos anteriores, pois “dizem o que podemos fazer”, apesar de considerarem que “toda a gente tem os dois”, ou seja, direitos e deveres. No seu quotidiano identificaram fundamentalmente como direitos “aprender” e “brincar”. Tal como se sucedeu com o conceito antecedente, atribuíram aos direitos uma importância desmedida, justificando que devido à sua existência “não nos podem proibir de sermos livres” e “porque assim podemos brincar e aprender”, assomando a ideia de que “são importantes, tal como os deveres”, por isso “precisamos dos dois” e, ainda, de que “sem direitos, não havia liberdade”.

O *focus group* B teve como mote a abordagem do conceito de liberdade, usufruindo do facto de que no dia seguinte à sua realização se celebrou o dia 25 de abril. Anteriormente à sua iniciação a turma escutou atentamente a história “O Tesouro” de Manuel António Pina, o que permitiu contextualizar os alunos para a temática abordada e enriquecer os seus conhecimentos acerca da mesma. Por sua vez, possibilitou uma comparação entre a liberdade existente antes e após a revolução do dia 25 de abril.

No que concerne à percepção que as crianças têm relativamente ao conceito de liberdade, estas referiram, de forma muito pessoal, que consiste em “sermos livres, sem fazermos disparates, sem sermos tolos”, que liberdade é “ser feliz e poder jogar futebol com os meus amigos e brincar com as raparigas”, “caminhar na praia, correr, saltar, ...”, “viver numa casa de abrigo, onde me sinto seguro”. Para além disso, concordaram que a liberdade constitui “um direito putativo” e que “todos temos esse direito”. Seguindo esta linha de raciocínio, reconheceram a sua importância, afirmando que “quando temos liberdade,

podemos fazer tudo o que queremos” e que “ninguém nos pode tirar”. Indo ao encontro da narrativa de Manuel António Pina, reafirmaram tratar-se do “nosso tesouro”.

Importante mencionar que inicialmente o AF definiu a liberdade como “não ter direitos nem deveres”. Contudo, um colega rapidamente interveio, corrigindo-o ao dizer que isso não se trata de liberdade, mas de libertinagem. Este assunto foi discutido posteriormente, numa outra aula de Oferta Complementar, tal como se sucedeu com os documentos onde constam os direitos e deveres dos cidadãos e, inclusive, das crianças.

Relativamente à comparação entre o antes e o após 25 de abril, o grupo foi capaz de compreendê-la, aludindo que a revolução permitiu que Portugal deixasse de “ser a terra das pessoas tristes”, porque “quando ganharam liberdade, ficaram felizes”. Determinados alunos expuseram que antes do 25 de abril “as pessoas estavam tristes porque não podiam fazer nada. Nem conversar sobre o que queriam”, “os rapazes não podiam brincar com as raparigas”, “não se podia votar”, “não se podia cantar, falar sobre nada do que queriam” e “não havia liberdade de expressão”.

Apesar de não estar predefinida a abordagem ao conceito de cooperação, tendo em conta que a união foi crucial para a concretização e sucesso da Revolução dos Cravos, foi colocada a seguinte questão: “Foi importante o povo unir-se?”, o que permitiu e promoveu uma discussão acerca da colaboração.

No que diz respeito à perceção que as crianças têm do conceito, estas afirmaram que este consiste em “partilhar, discutir e juntar ideias” quando “trabalhamos em equipa e colaboramos uns com os outros”, acrescentando ainda que “quando alguém não trabalha, prejudica o grupo”. Desta forma, foram capazes de identificar cooperação no quotidiano, assim como as suas componentes essenciais, como se pode verificar através de expressões, como “é como nos trabalhos de grupo”, “quando o RC mostra o que já sabe, nós ficamos felizes e batemos palmas”, “Todos os alunos trabalham unidos”, “no final, o trabalho é de todos e todos ficamos contentes”. Para além disso, um aluno optou por fazer relação com o que se sucede nas eleições, referindo que “se todos votarem no mesmo partido, ganham. Aqui na sala, é igual”. Nesta medida, os alunos estabeleceram uma relação com o que aconteceu no 25 de abril, indicando que “as pessoas tiveram que se juntar e combinar a revolução”, “por isso é que a música diz que o povo é quem mais ordena” e, “é por isso que somos uma turma”.

Ao longo da discussão o grupo atribuiu importância à cooperação, o que se reflete em expressões, como “se nos ajudarmos, o grupo ganha mais”, “ao colaborarmos ajudamos os outros e eles ajudam-nos a nós” e “assim aprendemos melhor e podemos partilhar ideias”. Através do exemplo dado pela professora-estagiária alusivo à possibilidade de partilhar um galho e à impossibilidade de partilhar vários juntos, a turma concluiu que “era fácil partir, mas todos juntos não era possível”, pois “muitos juntos tornam-se mais fortes e resistentes”. No final, assumam que, relativamente à cooperação, “podemos dizer que também foi o nosso tesouro”.

A organização dos dois grupos de discussão focalizada respondeu à necessidade de perceber o impacto deste tipo de trabalho nos alunos, permitindo a sua reflexão explícita sobre o processo vivido. Privilegiou-se este formato de discussão porque os alunos tinham “alguma vivência com o tema a ser discutido” (Gatti, 2005, p. 7) e pela sua participação trazer “elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (Idem). Para além de envolver uma atividade coletiva, o que constituiu desde logo uma vantagem para o trabalho em tese, revelou ser eficaz na reflexão acerca de temas específicos e o investigador facilmente assumiu um papel orientador.

Após a concretização da análise de todas as informações obtidas, é possível concluir que existe uma consonância relativamente à forma como a organização dos grupos contribui para o desenvolvimento de competências sociais, às potencialidades e constrangimentos da aprendizagem colaborativa no que respeita ao desenvolvimento de competências sociais e à relação existente entre os resultados da aplicação da aprendizagem cooperativa e a educação para a cidadania. É explicitamente visível a importância atribuída pelos documentos analisados à comunicação e ao trabalho colaborativo. Tal como é aludido pela educadora, pela professora e pelos próprios alunos da instituição B, a escola constituiu um espaço privilegiado para a promoção das aprendizagens, mas também para a formação e participação cívica das crianças, assim como para a promoção do desenvolvimento pessoal e social das mesmas. E, neste sentido, a observação naturalista, permitiu comprovar que o que é referido teoricamente se verifica na prática, enquanto os *focus group* e as entrevistas semidiretivas possibilitaram o conhecimento das perceções das crianças, da educadora e da professora relativamente à aprendizagem cooperativa.

Indo ao encontro dos restantes objetivos predefinidos na fase inicial do estudo empírico, os dados obtidos permitiram concluir que a organização dos grupos contribui para o

desenvolvimento de competências sociais. Tal como Leitão (2006, p. 38) defende, ambas as profissionais de educação entrevistadas consideram que a heterogeneidade dos grupos é um dos fatores decisivos para o desenvolvimento de competências sociais. Desta forma, concordam com Lopes e Silva (2008) que é fundamental o educador ter conhecimento das competências das crianças e das competências requeridas para a realização das atividades para que os grupos resultem de forma adequada e alcancem o sucesso. Por sua vez, tal como consta na fundamentação teórica, foi possível verificar que a atribuição de distintos papéis aos elementos do grupo se revela favorável para a concretização da tarefa realizada e, principalmente, para a aquisição de competências sociais.

Relativamente às potencialidades e constrangimentos da aprendizagem colaborativa no que respeita ao desenvolvimento de competências sociais, contrariamente ao que é aludido por Slavin (1983, citado por Lopes & Silva, 2009), a análise dos dados permitiu concluir que as vantagens da aprendizagem cooperativa superam qualquer desvantagem, pois as dificuldades sentidas podem ser ultrapassadas, por exemplo, através da atribuição de funções a cada elemento para a resolução de uma tarefa comum e da partilha dos conhecimentos com os restantes colegas.

Por fim, no que indica à relação existente entre os resultados da aplicação da aprendizagem cooperativa e a educação para a cidadania, a informação adquirida foi, de uma forma incontestável e complementar, ao encontro do que é mencionado por Bessa e Fontaine (2002, p. 27), ou seja, que esta metodologia é capaz de promover e desenvolver indivíduos-cidadãos e, portanto, que assume uma crucial importância na educação para a cidadania, o que, por sua vez, remata o que Polakow (1993, p. 159) aclara, que as crianças, desta forma, têm significado e um sentido de pertença.

Considerações Finais

Neste momento final, e após o término de todo trabalho desenvolvido nos dois contextos educativos, entre a investigação teórica, a recolha, análise e discussão de dados a que se procedeu, importa refletir sobre a questão de partida que originou e orientou todo o processo: “De que forma a implementação de estratégias cooperativas contribui para o desenvolvimento pessoal e social da criança?”. Deste modo, pretende-se ainda acrescentar algumas reflexões críticas sobre as práticas desenvolvidas e retirar possíveis conclusões referentes aos objetivos estabelecidos. Assim, será identicamente pretendido realizar uma análise das implicações da realização deste relatório e das práticas a que o mesmo se reporta para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, para a própria formação e para educadores/professores que detenham interesse por esta metodologia.

Indo ao encontro dos objetivos que foram predefinidos na fase inicial do estudo empírico, as técnicas e instrumentos de recolha de dados permitiram refletir e concluir que a organização dos grupos contribui para o desenvolvimento de competências sociais, conhecer as variadas perceções e práticas das crianças e da educadora/professora relativamente à aprendizagem cooperativa, avaliar potencialidades e constrangimentos da aprendizagem colaborativa no que respeita ao desenvolvimento de competências sociais e conferir a relação entre os resultados da aplicação da aprendizagem cooperativa e a educação para a cidadania.

Tal como se sucedeu em outros estudos realizados acerca da mesma temática e com objetivos similares, foi possível compreender que existe uma relação entre a aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de competências sociais. Silva (2015), por exemplo, através do seu trabalho investigativo, concluiu que

“Colaborar com os alunos na construção do seu conhecimento, na resolução dos seus problemas e nas decisões do dia-a-dia, permite ajudar na aquisição e desenvolvimento de competências importantes do ponto de vista da aprendizagem escolar, pelo que, decididamente, isso constitui um forte alicerce para o futuro, nas aprendizagens para os níveis de escolaridade seguintes.” (Silva D. C., 2015, p. 97)

Por sua vez, num outro relatório é referido, em modo de conclusão, que “a interação resultante das oportunidades que as crianças tiveram para trabalhar cooperativamente, proporcionou ainda a aquisição de um hábito importante, e que se considera ser também um *skill* de cooperação desenvolvido, a entreaajuda.” (Ferreira, 2016, p. 58).

De um modo mais geral, através da presente investigação, pode-se afirmar que o trabalho cooperativo, ao privilegiar o incentivo do grupo em vez de do incentivo individual, promove não somente o desempenho escolar, mas a interação e as competências sociais dos alunos. Assim sendo, conclui-se que a aprendizagem cooperativa é exequível como método de ensino-aprendizagem, uma alternativa eficaz ao ensino tradicional. Este relatório conseguiu, de facto, comprovar que a implementação da aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento pessoal e social da criança e, por isso, promove a educação para a cidadania.

Contudo, importa referir que ao longo da concretização do estudo foram sentidas algumas dificuldades, nomeadamente no que concerne ao reduzido tempo disponível para a implementação das estratégias e ao facto de terem sido aplicadas e analisadas em dois contextos distintos que, por sua vez, eram constituídos por grupos habituados a métodos mais tradicionais.

Apesar dos constrangimentos supracitados, a motivação pela temática nunca se escasseou e, por isso, é de todo o interesse realizar investigações futuras, com o objetivo de aprofundar a eficácia da aprendizagem cooperativa não só no que diz respeito às competências sociais, mas também ao sucesso académico. Por outro lado, revelar-se-ia muito pertinente e enriquecedora a aplicação deste estudo durante uma maior periodicidade, em contextos diferenciados e com grupo experimentais e de controlo, visando a obtenção de resultados mais fidedignos e a validação dos resultados obtidos.

Por fim, importa evidenciar que esta experiência comprovou ser um processo de aprendizagem indispensável a um futuro profissional em educação que deseja enfrentar os desafios de um percurso desafiante e exigente.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, R. (2000). *Educar Hoje - Ajudar a Aprender*. Lisboa: Lexicultural.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1994). *Projecto educativo*. Porto: Afrontamento.
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Porto: ACIME.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar: participação, autonomia, projeto educativo da escola* (4.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Diaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo*. In Jorge Lima & José Pacheco (Orgs.) *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M., & Estrela, A. (1994). *A técnica dos incidentes críticos no ensino* (2ª Ed). Lisboa: Editorial Estampa.
- Ferreira, A. R. (2016). *Cooperar para Aprender: Contributos para o Desenvolvimento de Competências Sociais em Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 173-184.
- Gesell, A. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 anos - O Bebê e a Criança na Cultura dos Nossos Dias*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito - teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Grupo de Trabalho. (2017). *Pefil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacó, J. C. (2012). *O Papel da Aprendizagem Cooperativa na Promoção da Socialização e do Sucesso Académico em Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4ª ed.). California: Sage.
- Longo, J., & Fernandes, M. (2014). *Focus group e processo ensino-aprendizagem em enfermagem: uma revisão sistemática da literatura*. Obtido em maio de 2017, de http://www.biomedicalandbiopharmaceuticalresearch.com/images/art%201_ss.pdf
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância - um guia prático com atividades para os Educadores de Infância e para os Pais*. Porto: Areal Editores.

- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lúcio, L. (2007). *Educar para uma cidadania de sucesso*. Funchal: IX Congresso da Sociedade Portuguesa Ciência da Educação (Atas).
- Marreiros, A., Fonseca, J., & Conboy, J. (2001). *O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa*. Revista da Educação Vol. X nº2.
- Máximo, E. L. (2008). *Visão panorâmica da investigação acção*. Porto: Porto Editora.
- Mialaret, G. (1976). *As Ciência da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2009). *Metas de Aprendizagem*. DGIDC.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2ª ed., Vol. 16). London: Sage University Paper.
- Neves, I., & Miranda, M. N. (jan./jun. de 2015). Ser professor: quantos desafios! ... *Lumen*, 24, pp. 33-41.
- Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Vols. 11, nº1). Inovação.
- Oliveira-Martins, G. (1992). *Europa - Unidade e Diversidade, Educação e Cidadania*. Colóquio: Educação e Sociedade.
- Papalia, D. E. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Polakow, V. (1993). *Lives on the Edge: Single mothers and their children in the other America*. Chicago: The University of Chicago press.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodriguez, M. (1985). El ideário educativo. Em O. S. (dir.), *Organizacion Escolar* (pp. 407-443). Madrid: Anaya.

- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (2000). *Modelos de Ensino e Aprendizagem: A Participação em uma Comunidade de Aprendizizes*. In D. R., Olson & N. Torrance, *Educação e Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* v.5, 127-142.
- Sarmiento, M. J. (2006). *A Construção Social da Cidadania na Infância*. Conferência proferida no IV Congresso da Texto Editora.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 25, 183-206.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª ed revista e atualizada. São Paulo: Cortez Editora.
- Silva, D. C. (2015). *Saber Cooperar para Saber Aprender: Contributos da Aprendizagem Cooperativa na promoção de Competências Sociais e no Sucesso Educativo através do desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado*. Instituto de Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- UNESCO. (2005). *Orientações para a inclusão garantindo o acesso à educação para todos*.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber & Educar*, nº12, 109-117.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.

Apêndices

Apêndice I – Guião da Entrevista à Educadora de Infância

A presente entrevista insere-se num trabalho de investigação, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Solicito, deste modo, a sua contribuição para que se torne possível reunir informações relativas ao perfil do grupo no que concerne ao nível de socialização, entreajuda, partilha, responsabilidade e autonomia, assim como identificar estratégias pedagógicas promotoras do desenvolvimento das competências sociais.

Os dados fornecidos e recolhidos serão confidenciais e contribuirão para o conhecimento da opinião da educadora acerca das estratégias pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento das competências sociais.

Bloco I – Dados de Identificação Pessoal e Profissional

1. Qual é a sua idade?
2. Quais são as suas habilitações literárias?
3. Há quanto tempo exerce a sua profissão?
4. Há quanto tempo trabalha na instituição?
5. Há quanto tempo acompanha o grupo de crianças em estudo?

Bloco II – Relacionamento e Gestão do Grupo

6. Como caracteriza o grupo ao nível do relacionamento interpessoal?
7. Quais são os critérios subjacentes à constituição de grupos de trabalho?
8. Na sua perspetiva, as aprendizagens efetuadas pelas crianças são mais rentáveis se forem realizadas em grande grupo, pequeno grupo ou de forma individual?

Bloco III – Autonomia e Responsabilidade

9. Considera que o seu grupo é capaz de resolver problemas sem que seja necessária a intervenção do adulto? Justifique.
10. Que estratégias, habitualmente, mobiliza quando surgem conflitos no seio do grupo?

11. Ao longo do tempo, foi notória uma evolução no que se refere à autonomia e responsabilidade das crianças?

Bloco IV – Desenvolvimento das Competências Sociais

12. Sabemos que a partilha de vivências e conhecimentos entre as crianças contribui para o desenvolvimento das competências sociais das crianças. Concorda com esta afirmação? Porquê?
13. Identifique algumas desvantagens/dificuldades da aprendizagem cooperativa.
14. Em que momentos da vida no jardim-de-infância utiliza estratégias pedagógicas promotoras do desenvolvimento de competências sociais?
15. Considera que, ao longo deste ano, o grupo desenvolveu competências sociais? Quais?

Bloco V – Dados Complementares

16. Gostaria de acrescentar algum aspeto que não tenha sido mencionado no decorrer da entrevista?

Grata pela colaboração,

Catarina Gonçalves

Apêndice II – Transcrição da Entrevista à Educadora de Infância

A presente entrevista insere-se num trabalho de investigação, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Solicito, deste modo, a sua contribuição para que se torne possível reunir informações relativas ao perfil do grupo no que concerne ao nível de socialização, entreajuda, partilha, responsabilidade e autonomia, assim como identificar estratégias pedagógicas promotoras do desenvolvimento das competências sociais.

Os dados fornecidos e recolhidos serão confidenciais e contribuirão para o conhecimento da opinião da educadora acerca das estratégias pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento das competências sociais.

E – Entrevistadora

e – Entrevistada

E - Qual é a sua idade?

e - Tenho 41 anos.

E - Quais são as suas habilitações literárias?

e - Bacharelato em Educação de Infância, CESE em Apoio Educativo e Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica.

E - Há quanto tempo exerce a sua profissão?

e - Há 19 anos.

E - Há quanto tempo trabalha na instituição?

e - Há 19 anos.

E - Há quanto tempo acompanha o grupo de crianças?

e - Acompanho o grupo há 2 anos.

E - Como caracteriza o grupo ao nível do relacionamento interpessoal?

e - Penso que o grupo se relaciona, em geral, de uma forma adequada a esse nível. Ao longo do tempo foi notória uma evolução a esse respeito. Apesar de algumas crianças demonstrarem uma maior dificuldade em partilhar, resolver conflitos e em chegarem a um consenso, demonstram preocupar-se em cumprir as normas, permitir que tudo funcione dentro da normalidade e, fundamentalmente, respeitam-se e ajudam-se mutuamente.

E - Quais são os critérios subjacentes à constituição de grupos de trabalho?

e - A constituição de grupos de trabalho depende do tipo de atividade a realizar, do interesse e da motivação das crianças. No entanto, tento ter sempre cuidado para que os grupos não sejam constituídos pelas mesmas crianças para que todas se possam relacionar e de variar esses mesmos critérios. Por exemplo, tenho em atenção as dificuldades e facilidades das crianças e experimento agrupá-las com criança com potencialidades distintas para que se possam ajudar mutuamente ao longo da tarefa proposta.

E - Na sua perspetiva, as aprendizagens efetuadas pelas crianças são mais rentáveis se forem realizadas em grande grupo, pequeno grupo ou de forma individual?

e - Mais uma vez, penso que depende da atividade que esteja a ser realizada. Creio que quando são realizadas em pequeno grupo as aprendizagens se tornam mais rentáveis e enriquecedoras. Mas, por vezes, é fundamental trabalhar em grande grupo e de forma individual, dependendo da própria intencionalidade da atividade.

E - Considera que o seu grupo é capaz de resolver problemas sem que seja necessária a intervenção do adulto? Justifique.

e - Inicialmente o grupo demonstrava dificuldades em resolver autonomamente os problemas que iam surgindo. Mas, ao longo deste ano, houve um esforço da minha parte, da auxiliar educativa e da estagiária em melhorar comportamentos e atitudes a esse respeito. Foram surgindo diálogos com o grupo com a finalidade de reforçar a ideia de que o próprio já tinha capacidade de resolver os problemas e conflitos sem necessitar da intervenção de um adulto. Agora é notório que as crianças demonstram preocupação em fazê-lo autonomamente através do diálogo e apenas quando se tratam de problemas mais complexos é que recorrem a um adulto. No entanto, algumas crianças ainda se revelam um pouco dependentes de nós, mas será um trabalho que se manterá no próximo ano e que tem vindo a ser visível.

E - Que estratégias, habitualmente, mobiliza quando surgem conflitos no seio do grupo?

e - Como referi na questão anterior, quando surgem conflitos tento quase sempre resolvê-los por meio do diálogo, explicando às crianças a necessidade de resolvê-los de uma forma eficaz para que sejam solucionados. Por isso, as estratégias normalmente estão relacionadas com o tipo de conflito e com a sua complexidade.

E - Ao longo do tempo, foi notória uma evolução no que se refere à autonomia e responsabilidade das crianças?

e - Sim, sem dúvida. Atualmente o grupo já demonstra ser capaz de escolher, trabalhar, arrumar, dialogar, avaliar, etc.. de forma autónoma e com um sentido de responsabilidade acrescida.

E - Sabemos que a partilha de vivências e conhecimentos entre as crianças contribui para o desenvolvimento das competências sociais das crianças. Concorda com esta afirmação? Porquê?

e - Concordo totalmente. É perceptível que as competências sociais se desenvolvem naturalmente quando as crianças trabalham em grupo e quando o fazem cooperativamente. E tudo o que foi referido até agora, nomeadamente a evolução do grupo, é a confirmação disso mesmo.

E - Identifique algumas desvantagens/dificuldades da aprendizagem cooperativa.

e - Não considero que existam desvantagens. Mas, surgem e persistem dificuldades na sua implementação, como a falta de tempo e o fato das crianças não estarem habituadas a assumirem funções dentro do grupo.

E - Em que momentos da vida no jardim-de-infância utiliza estratégias pedagógicas promotoras do desenvolvimento de competências sociais?

e - Nos vários momentos da rotina diária no jardim-de-infância está presente o desenvolvimento de competências sociais, quer seja em situações mais formais, como em informais. Assim, utilizo estratégias promotoras nos mais variados momentos, como em momento de atividade, de atividade livre e até no recreio. Muitas vezes essas situações surgem de circunstâncias imprevistas ou espontâneas.

E - Considera que, ao longo deste ano, o grupo desenvolveu competências sociais? Quais?

e - Sim. Ao longo deste ano foi notória uma evolução do grupo relativamente ao desenvolvimento de competências sociais. Agora sabem esperar pela sua vez, partilhar, ajudar, participar, sabem ouvir, resolver conflitos ou problemas, etc..

E - Gostaria de acrescentar algum aspeto que não tenha sido mencionado no decorrer da entrevista?

e - Não. Penso que ao longo da entrevista consegui espelhar a minha opinião e a minha prática com o grupo com que me encontro neste momento, abordando a importância, as características e os efeitos da aprendizagem cooperativa, nomeadamente o desenvolvimento das competências sociais.

Apêndice III – Grelha de Análise do Conteúdo da Entrevista à Educadora de Infância

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Perfil do Entrevistado	Experiência Profissional	“Acompanho o grupo há 2 anos.” (cf. apêndice II, p. 67)
Perfil do Grupo	Competências Favoráveis face à Aprendizagem Cooperativa	<p>“o grupo se relaciona, em geral, de uma forma adequada a esse nível” (cf. apêndice II, p. 68)</p> <p>“foi notória uma evolução do grupo relativamente ao desenvolvimento de competências sociais” (cf. apêndice II, p. 68)</p> <p>“demonstram preocupar-se em cumprir as normas” (cf. apêndice II, p. 68)</p> <p>“respeitam-se e ajudam-se mutuamente” (cf. apêndice II, p. 68)</p> <p>“apenas quando se tratam de problemas mais complexos é que recorrem a um adulto” (cf. apêndice II, p. 68)</p> <p>“capaz de escolher, trabalhar, arrumar, dialogar, avaliar, etc... de forma autónoma e com um sentido de responsabilidade acrescida” (cf. apêndice II, p. 69)</p> <p>“Agora sabem esperar pela sua vez, partilhar, ajudar, participar, sabem ouvir, resolver conflitos ou problemas, etc...” (cf. apêndice II, p. 70)</p>
	Competências Inibidoras face à Aprendizagem Cooperativa	<p>“algumas crianças demonstrarem uma maior dificuldade em partilhar, resolver conflitos e em chegarem a um consenso” (cf. apêndice II, p. 68)</p> <p>“algumas crianças ainda se revelam um pouco dependentes de nós (cf. apêndice II, p. 68)</p> <p>“Inicialmente o grupo demonstrava dificuldades em resolver autonomamente” (cf. apêndice II, p. 68)</p>

Prática Pedagógica	Constituição de Grupos de Trabalho	<p>“depende do tipo de atividade a realizar, do interesse e da motivação das crianças” (cf. apêndice II, p. 68)</p> <p>“cuidado para que os grupos não sejam constituídos pelas mesmas crianças” (cf. apêndice II, p. 68)</p> <p>“variar esses mesmos critérios” (cf. apêndice II, p. 68)</p> <p>“tenho em atenção as dificuldades e facilidades das crianças e experimento agrupá-las com criança com potencialidades distintas” (cf. apêndice II, p. 68)</p>
	Organização dos Grupos	<p>“depende da atividade que esteja a ser realizada” (cf. apêndice II, p. 68)</p> <p>“em pequeno grupo as aprendizagens se tornam mais rentáveis e enriquecedoras” (cf. apêndice II, p. 68)</p> <p>“por vezes, é fundamental trabalhar em grande grupo e de forma individual” (cf. apêndice II, p. 68)</p>
	Estratégias Pedagógicas do Docente	<p>“Foram surgindo diálogos com o grupo” (cf. apêndice II, p. 68)</p> <p>“quando surgem conflitos tento quase sempre resolvê-los por meio do diálogo” (cf. apêndice II, p. 68)</p> <p>“explicando às crianças” (cf. apêndice II, p. 69)</p> <p>“relacionadas com o tipo de conflito e com a sua complexidade” (cf. apêndice II, p. 69)</p>
	Dificuldades do Docente	<p>“falta de tempo” ((cf. apêndice II, p. 69)</p> <p>“fato das crianças não estarem habituadas a assumiram funções dentro do grupo” (cf. apêndice II, p. 69)</p>

Apêndice IV – Atividade Significativa em EPE - Mural da História “O Nabo Gigante”

Nome da atividade: Mural da história “O Nabo Gigante”

Data: 21/04/2016

Local: Sala

Duração: 10 minutos (por pequeno grupo)

Intervenientes: Estagiária, educadora cooperante, auxiliar e todo o grupo de crianças

Recursos materiais: Cartões com ilustrações referentes a situações cooperativas, papel de cenário, lápis de carvão, canetas de feltro, giz e laca.

Objetivos:

- Escutar atentamente a história narrada;
- Responder às questões interpretativas da história;
- Compreender o conceito de cooperação;
- Nomear situações cooperativas;
- Construir mural da história;
- Desenvolver competências cooperativas;
- Realizar autoavaliação baseada em determinadas competências.

Descrição:

Após a leitura e exploração da história “O Nabo Gigante”, alusiva à cooperação, surgirão questões como “Onde é que o casal de velhinhos vivia?”, “O que é que eles semearam?”, “Em que estação do ano se encontravam?”, “Quem chamaram para ajudar a colher o nabo?”, “Quantos animais chamaram?”, entre outras. A última questão colocada pela estagiária será referente a acontecimentos/comportamentos onde presida a cooperação, que se encontrarão ilustrados em cartões elaborados pela mesma.

Posteriormente será realizada a construção de um mural da história que contenha as situações cooperativas surgidas ao longo da narrativa, tendo à disposição papel de cenário, lápis de carvão, canetas de feltro e giz. Anteriormente deverão ser distribuídas tarefas, de

forma a saber quem ficará responsável por cada situação e constituinte da mesma, pelo seu desenho e pintura. Como existirão mais crianças que situações, formar-se-ão grupos de 3 a 4 elementos. No decorrer da atividade, serão observadas, de forma individual, as seguintes competências: empenho, atenção relativa às ideias e opiniões dos outros, ajuda, partilha, expressão e comunicação de forma adequada. Neste sentido, no final da atividade, será preenchida a seguinte grelha de avaliação pelas próprias crianças:

Atividade: _____			Data: __/__/__
Empenhei-me na atividade	Estive atento(a) às ideias e opiniões dos outros	Ajudei os meus colegas	Partilhei os materiais

Legenda: 😊 - Sempre 😊 - Às Vezes 😞 - Nunca

Nome da Criança: _____

Avaliação:

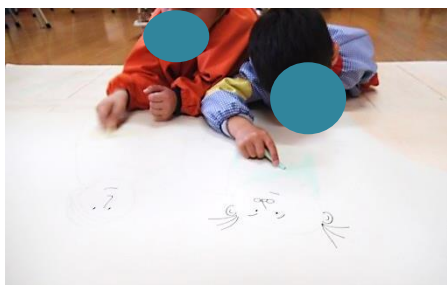
Primeiramente é de referir que a leitura foi realizada de uma forma dinâmica que resultou de uma forma excecional, pois a estagiária conseguiu conquistar a atenção e participação de todas as crianças, por exemplo, ao pedir que a ajudassem a executar os movimentos enquanto diziam que as personagens que se iam agrupando “puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força”.



Posteriormente, e indo ao encontro da mensagem transmitida pela história e às questões referentes à mesma, foi proposta ao grupo a construção de um mural da história, onde estivessem presentes as personagens constituintes da mesma. Nesse instante, e após escutar intervenções de algumas crianças referindo “são tantas!” e “também temos que desenhar o nabo, a chuva, os legumes, ...”, foi acrescentado que seria necessário dividir tarefas e, por isso, formar pequenos grupos de trabalho com dois ou três elementos para que houvesse entreaajuda, cooperação e todos trabalhassem para o mesmo objetivo.



Até ao momento, a estagiária selecionava os elementos dos grupos, tentando promover uma estabilidade comportamental no decorrer das tarefas. Lopes e Silva (2008, p.26) referem que se o adulto assumir este papel pode “evitar que algumas crianças se sintam rejeitadas ou postas à parte”. Porém, nesta atividade experimentou pela primeira vez o procedimento inverso, isto é, dar a possibilidade às crianças de formar grupos cooperativos. É importante referir que previamente a estagiária consciencializou o grupo de que o resultado final depende do empenhamento e participação de cada um. Este experimento superou as expectativas da estagiária, pois as crianças revelaram atitudes de entreaajuda na realização da tarefa, com especial atenção em realizá-la com sucesso.



No final, quando o mural ficou concluído, surgiram comentários como “ficou muito bonito, Catarina” e “os médios conseguiram”. Neste sentido, a estagiária entregou uma folha onde cada criança executou a sua autoavaliação (cf. grelhas de autoavaliação). As crianças realizaram-na com facilidade e demonstraram preocupação em ser sinceras, como no caso do GB que referiu “não estive sempre atento porque às vezes distraí-me”.



Apêndice V – Grelha de Autoavaliação – Mural da História

Atividade desenvolvida: Construção do Mural da História “O Nabo Gigante”

Data: 28/04/2016

Empenhei-me na atividade	Estive atento(a) às ideias e opiniões dos outros	Ajudei os meus colegas	Partilhei os materiais

Legenda: 😊 - Sempre 😊 - Às Vezes ☹️ - Nunca

Nome da Criança: _____

Apêndice VI – Grelha de Observação – Dramatização da História

Atividade: Dramatização da história “O Macaco de Rabo Cortado”

Competências Crianças	Partilha e defende as suas ideias	Respeita as opiniões dos outros	Espera pela sua vez para intervir	Participa ativamente	Desempenha com eficácia a sua tarefa	Partilha os materiais	Incentiva e elogia os colegas	Ajuda os colegas
BF	1	3	3	2	2	2	1	2
BS	3	5	5	4	5	5	4	5
DD	2	3	2	3	3	2	2	2
GB	4	4	3	4	4	4	3	4
GE	2	3	4	2	3	3	1	2
GL	3	3	3	3	4	4	3	3
GM	4	4	3	5	5	5	4	4
GS	3	5	5	3	4	4	3	5
JC	2	3	4	3	4	4	3	3
MM	3	4	4	4	4	4	3	4
NC	3	2	2	2	3	2	2	2
RO	4	5	4	5	5	5	4	5

TA	3	4	4	4	4	4	4	4
VH	3	3	3	3	2	3	2	3
VL	4	5	5	3	5	4	3	4

Escala: 1 - Nunca 2 - Raramente 3 - Às Vezes 4 – Frequentemente 5 – Sempre

Apêndice VII – Registo de Incidente Crítico em EPE

Nome da Criança: BS

Observadora: Estagiária

Idade: 4 anos e 10 meses

Data: 08/04/2016

Observação:

Para a elaboração do livro designado por “As Nossas Experiências”, onde são registadas as experiências científicas realizadas pelas crianças, a estagiária referiu que seria necessário decorar a capa. Nesse mesmo instante, o GB referiu “posso desenhar e pintar?”. A estagiária consentiu e quando o mesmo iniciou a tarefa, a BS surgiu, questionando “posso ajudar?”. O GB respondeu de imediato que sim, indicando a cadeira onde a mesma se poderia sentar, ao seu lado.



Comentário:

Ao longo do processo a estagiária verificou atitudes de cooperação entre ambas as crianças, como na partilha de materiais, isto é, dos lápis de cor e do próprio espaço disponível na capa do livro, assim como na partilha de ideias/opiniões. Uma das atitudes mais relevantes foi a divisão de tarefas definida pelas próprias crianças, em que decidiram qual dos dois desenhava para que o outro pintasse, tendo sempre em consideração o material e o espaço disponível.

Em suma, é de salientar a capacidade de entreaajuda e partilha da BS. Autonomamente decidiu colaborar com o GB e participou de forma ativa e adequada na tarefa.

Apêndice VIII – Registo do Portefólio da Criança em EPE

Nome da Criança: GM

Idade: 4 anos e 6 meses

Data da realização do trabalho: 17/12/2015

Data da escolha do registo: 17/12/2015

Escolha realizada por: Estagiária

Áreas de conteúdo: ♦



Comentário da criança:

“Disse que os meninos têm que partilhar.”

Comentário do adulto:

Em grande grupo, dialogava-se sobre a mensagem do quadro do advento relativa ao presente dia, que consistia em saber o que cada criança desejava para o Natal. Quando a auxiliar questionou as crianças e acrescentou “Eu quero que os meninos sejam amigos” o Guilherme colocou o dedo no ar e, quando lhe deram autorização para intervir, afirmou “Eu quero que emprestem as coisas”.

♦ **Formação Pessoal e Social**

Cooperação

- Revela desejo e interesse por comportamentos de cooperação como a partilha.

Apêndice IX – Registo Contínuo em EPE

Nome das Crianças: DD, GB, GM, JC e VH

Observadora: Estagiária

Idade: 4 anos

Data: 14/04/2016

Observação:

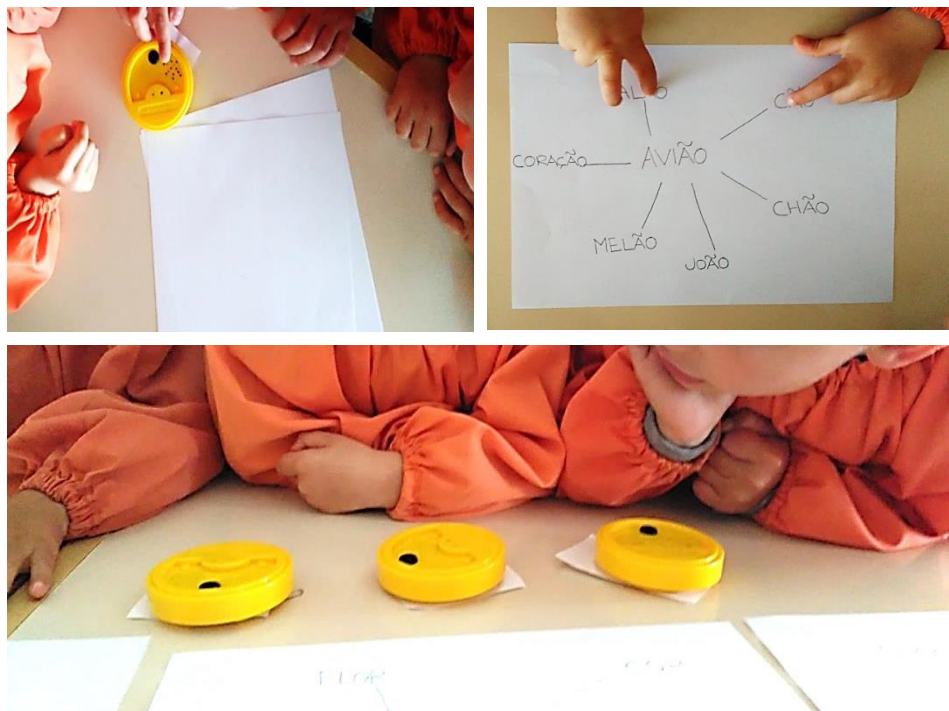
No presente dia foi realizado o jogo “Caça às Rimas”, em que o grupo foi dividido em pequenos grupos, com cinco elementos cada. Um desses grupos era constituído pelo DD, GB, GM, JC e pelo VH.

Inicialmente a estagiária escondeu, no espaço do refeitório do CATL, cinco gravadores de áudio em que cada um tinha uma palavra. A atividade tinha como objetivo geral o desenvolvimento da consciência fonológica através da identificação de rimas, em que os grupos procuraram no espaço do refeitório patelas com gravações de áudio que continham uma palavra seguida de “rima com...” como, por exemplo, “colar rima com...”.

De forma a promover a cooperação, a estagiária referiu que cada criança deveria contribuir com uma palavra que rimasse, pois só assim poderiam ir em busca da próxima patela/palavra. Assim, através da interdependência positiva, foi possível reforçar que cada elemento apenas será bem-sucedido se todos os outros também o forem e, fundamentalmente, que cada elemento beneficia o grupo e vice-versa.

Durante a atividade, o grupo encontrou todas as patelas e disse palavras que rimassem com cada palavra presente nas mesmas. A última patela continha a frase “avião rima com...” e, enquanto o grupo se reuniu à volta de uma mesa para que a estagiária registasse as palavras, surgiram as seguintes palavras: balão, cão, chão, João, melão e coração. Após o registo das palavras, o GB colocou os seus dedos por cima das terminações das palavras e afirmou “as letras são iguais!”. E o JC acrescentou “é como no meu nome!”.

Neste sentido, a estagiária dialogou com o grupo sobre o que as palavras que descobriram tinham em comum com as que tinham acrescentado e concluíram que eram as suas terminações.



Apêndice X – Amostragem de Acontecimentos em EPE

Objetivo da observação: Comportamento do NC Idade: 3 anos e 11 meses	
Observadora: Estagiária	
Duração da observação: 11h – 11h10	Data: 15/10/2015

Antecedente:	Comportamento:	Consequente:
Na área da Biblioteca o NC agrediu fisicamente o DD e este veio fazer queixa à estagiária, enquanto chorava. A formanda pediu que ele chamasse o NC para conversar com ele.	Assim que se aproximou da estagiária, o NC afirmou não ter feito nada. Porém, quando confrontado com o que o DD afirmava, assumiu que se tinha comportado de forma errada. Com isto, a estagiária optou por dialogar com o mesmo sobre o seu comportamento, explicando que o que tinha feito era errado e que magoara o amigo.	O NC pediu desculpa ao DD e de seguida abraçou-o. Quando felicitado pela formanda, ainda questionou o DD: “Ainda és meu amigo? Queres brincar mais?”. O DD afirmou que sim e regressaram para a área da biblioteca.

Apêndice XI – Guião da Entrevista à Professora Titular

A presente entrevista insere-se num trabalho de investigação, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Solicito, deste modo, a sua contribuição para que se torne possível reunir informações relativas ao perfil da turma no que concerne ao nível de socialização, entreajuda, partilha, responsabilidade e autonomia, assim como identificar estratégias pedagógicas promotoras do desenvolvimento das competências sociais.

Os dados fornecidos e recolhidos serão confidenciais e contribuirão para o conhecimento da opinião da professora titular acerca das estratégias pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento das competências sociais.

Bloco I – Dados de Identificação Pessoal e Profissional

17. Qual é a sua idade?
18. Quais são as suas habilitações literárias?
19. Há quanto tempo exerce a sua profissão?
20. Há quanto tempo trabalha na instituição?
21. Há quanto tempo acompanha o grupo de crianças em estudo?

Bloco II – Relacionamento e Gestão do Grupo

22. Como caracteriza o grupo ao nível do relacionamento interpessoal?
23. Quais são os critérios subjacentes à constituição de grupos de trabalho?
24. Na sua perspetiva, as aprendizagens efetuadas pelas crianças são mais rentáveis se forem realizadas em grande grupo, pequeno grupo ou de forma individual?

Bloco III – Autonomia e Responsabilidade

25. Considera que o seu grupo é capaz de resolver problemas sem que seja necessária a intervenção do adulto? Justifique.
26. Que estratégias, habitualmente, mobiliza quando surgem conflitos no seio do grupo?

27. Ao longo do tempo, foi notória uma evolução no que se refere à autonomia e responsabilidade das crianças?

Bloco IV – Desenvolvimento das Competências Sociais

28. Sabemos que a partilha de vivências e conhecimentos entre os alunos contribui para o desenvolvimento das competências sociais dos mesmos. Concorda com esta afirmação? Porquê?

29. Identifique algumas desvantagens/dificuldades da aprendizagem cooperativa.

30. Em contexto de sala de aula, em que momentos utiliza estratégias pedagógicas promotoras do desenvolvimento de competências sociais?

31. Considera que, ao longo deste período, o grupo desenvolveu competências sociais? Quais?

Bloco V – Dados Complementares

32. Gostaria de acrescentar algum aspeto que não tenha sido mencionado no decorrer da entrevista?

Grata pela colaboração,

Catarina Gonçalves

Apêndice XII – Transcrição da Entrevista à Professora Titular

A presente entrevista insere-se num trabalho de investigação, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Solicito, deste modo, a sua contribuição para que se torne possível reunir informações relativas ao perfil do grupo no que concerne ao nível de socialização, entreajuda, partilha, responsabilidade e autonomia, assim como identificar estratégias pedagógicas promotoras do desenvolvimento das competências sociais.

Os dados fornecidos e recolhidos serão confidenciais e contribuirão para o conhecimento da opinião da professora titular acerca das estratégias pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento das competências sociais.

E – Entrevistadora

e – Entrevistada

E - Qual é a sua idade?

e - 57 anos.

E - Quais são as suas habilitações literárias?

e – Mestrado.

E - Há quanto tempo exerce a sua profissão?

e - Há 36 anos.

E - Há quanto tempo trabalha na instituição?

e - 13 anos.

E - Há quanto tempo acompanha o grupo de crianças?

e - Acompanho o grupo há 1 ano.

E - Como caracteriza o grupo ao nível do relacionamento interpessoal?

e – Um grupo muito heterogêneo, com agentes bastante desestabilizadores e conflituosos. Contornam, não raras vezes, a verdade em seu favor. O egoísmo está a ser esbatido, sendo trabalhado como oferta complementar a Solidariedade.

E - Quais são os critérios subjacentes à constituição de grupos de trabalho?

e – Um dos critérios é a organização dos mesmos em função do nível de aprendizagem. Procuro que não haja grande décalage entre os elementos do grupo. Um outro critério é separar os alunos cujo comportamento é mais desestabilizador e ainda um terceiro é agrupar alunos de diferentes meios sociais.

E - Na sua perspetiva, as aprendizagens efetuadas pelas crianças são mais rentáveis se forem realizadas em grande grupo, pequeno grupo ou de forma individual?

e – Não é tão linear como possa parecer adotar uma das opções pois parece-me que há conteúdos que podem ser passíveis de ser mais rentabilizados com uma organização ou outra; contudo, um pequeno grupo pode ser a minha opção, desde que o grande grupo se aproprie também da pesquisa dos grupos menores.

E - Considera que o seu grupo é capaz de resolver problemas sem que seja necessária a intervenção do adulto? Justifique.

e - Este grupo ainda não tem esse grau de autonomia, mas a minha intencionalidade vai sempre no sentido de lhe conferir confiança para que possam fazê-lo.

E - Que estratégias, habitualmente, mobiliza quando surgem conflitos no seio do grupo?

e – Por norma, reúno-os em grupo, sentados no chão e discutem o que aconteceu, debatendo causas e consequências.

E - Ao longo do tempo, foi notória uma evolução no que se refere à autonomia e responsabilidade das crianças?

e – Tem havido evolução, mas ainda não é a desejável.

E - Sabemos que a partilha de vivências e conhecimentos entre as crianças contribui para o desenvolvimento das competências sociais das crianças. Concorda com esta afirmação? Porquê?

e – Sem dúvida. A partilha desenvolve a autonomia, a cooperação e acicuta o gosto pelo bem social e o atuar civicamente em qualquer situação.

E - Identifique algumas desvantagens/dificuldades da aprendizagem cooperativa.

e – Desvantagens, desconheço. Dificuldades prendem-se com excesso de trabalho docente; limitações por parte de quem não concorda com esse tipo de metodologia que implica uma organização diferente da instituída; a existência de um projeto coerente com os novos desafios impostos pela sociedade e que permitam entender a escola em função de pressupostos e de práticas distintas daquelas que sustentam os projetos educativos pedagogicamente mais tradicionais; os recursos a nosso dispor.

E - Em contexto de sala de aula, em que momentos utiliza estratégias pedagógicas promotoras do desenvolvimento de competências sociais?

e – Apesar de não ter momentos estanques, utilizo muito a área de Português e Estudo do Meio, assim como a Oferta Complementar.

E - Considera que, ao longo deste ano, o grupo desenvolveu competências sociais? Quais?

e – Sim. Sabem ouvir, falar na sua vez. Põem, em grande grupo, questões pertinentes a ser resolvidas; a relação entre eles e o outro.

E - Gostaria de acrescentar algum aspeto que não tenha sido mencionado no decorrer da entrevista?

e – A faixa etária dos alunos e o número de anos do 1º Ciclo estão desadequados às metas prescritas e a avaliação convoca a formatação e não a formação.

Apêndice XIII – Grelha de Análise do Conteúdo da Entrevista à Professora Titular

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Perfil do Entrevistado	Experiência Profissional	“Acompanho o grupo há 1 ano.” (cf. apêndice XII, p. 87)
Perfil do Grupo	Competências Favoráveis face à Aprendizagem Cooperativa	<p>“O egoísmo está a ser esbatido” (cf. apêndice XII, p. 88)</p> <p>“discutem o que aconteceu, debatendo causas e consequências.” (cf. apêndice XII, p. 88)</p> <p>“Tem havido evolução [relativa à autonomia e à responsabilidade]” (cf. apêndice XII, p. 88)</p> <p>“Sabem ouvir, falar na sua vez.” (cf. apêndice XII, p. 89)</p> <p>“Põem, em grande grupo, questões pertinentes a ser resolvidas.” (cf. apêndice XII, p. 89)</p> <p>“É perceptível uma evolução na relação entre eles e o outro.” (cf. apêndice XII, p. 89)</p>
	Competências Inibidoras face à Aprendizagem Cooperativa	<p>“Um grupo muito heterogéneo, com agentes bastante desestabilizadores e conflituosos.” (cf. apêndice XII, p. 88)</p> <p>“Contornam, não raras vezes, a verdade em seu favor.” (cf. apêndice XII, p. 88)</p> <p>“Este grupo ainda não tem um grau de autonomia que o permita resolver os problemas sem qualquer intervenção.” (cf. apêndice XII, p. 88)</p>
Prática Pedagógica	Constituição de Grupos de Trabalho	<p>“em função do nível de aprendizagem” (cf. apêndice XII, p. 88)</p> <p>“não haja uma grande décalage entre os elementos do grupo” (cf. apêndice XII, p. 88)</p> <p>“separar os alunos cujo comportamento é mais desestabilizador” (cf. apêndice XII, p. 88)</p> <p>“agrupar alunos de diferentes meios sociais” (cf. apêndice XII, p. 88)</p>
	Organização dos Grupos	“há conteúdos que podem ser passíveis de ser mais rentabilizados com uma organização ou outra” (cf. apêndice XII, p. 88)

		<p>“um pequeno grupo pode ser a minha opção, desde que o grande grupo se aproprie também da pesquisa dos grupos menores.” (cf. apêndice XII, p. 88)</p>
	Estratégias Pedagógicas do Docente	<p>“sendo trabalhado como oferta complementar a Solidariedade.” (cf. apêndice XII, p. 88)</p> <p>“procuro que não haja uma grande décalage entre os elementos” (cf. apêndice XII, p. 88)</p> <p>“Por norma, reúno-os em grupo, sentados no chão e discutem o que aconteceu” (cf. apêndice XII, p. 88)</p> <p>“Apesar de não ter momentos estanques, utilizo muito a área de Português e Estudo do Meio, assim como a oferta complementar.” (cf. apêndice XII, p. 89)</p>
	Dificuldades do Docente	<p>“os recursos a nosso dispor” (cf. apêndice XII, p. 89)</p> <p>“A avaliação convoca a formatação e não a formação.” (cf. apêndice XII, p. 89)</p> <p>“excesso de trabalho docente” (cf. apêndice XII, p. 89)</p> <p>“limitações por parte de quem não concorda com esse tipo de metodologia” (cf. apêndice XII, p. 89)</p> <p>“a existência de um projeto coerente com os novos desafios impostos pela sociedade e que permitam entender a escola em função de pressupostos e de práticas distintos daqueles que sustentam os projetos educativos pedagogicamente mais tradicionais” (cf. apêndice XII, p. 89)</p>

Apêndice XIV – Grelha utilizada pelo Observador em 1º CEB

Observador: _____ **Data:** _____

Atividade: _____

	Sim	Às Veze	Não	Quem?
1. Estiveram atentos?				
2. Compreenderam o que tinham de fazer?				
3. Respeitaram a opinião dos outros?				
4. Partilharam ideias e opiniões?				
5. Ajudaram os colegas?				
6. Pediram ajuda?				
7. Aceitaram a ajuda?				
8. Mostraram entusiasmo?				
9. Realizaram avaliação?				

Apêndice XV – Perceção dos alunos do 1º CEB

	S	AV	N	Observações
Costumo trabalhar em grupo na sala de aula.				
Quando trabalho em grupo, sinto-me motivado(a).				
Quando trabalho em grupo, aprendo melhor do que quando trabalho individualmente.				
Costumo compreender o que tenho de fazer no trabalho de grupo.				
O grupo tem um líder responsável por organizar o trabalho.				
O grupo divide tarefas e depois junta as várias partes.				
Os elementos do grupo colaboram e ajudam-se uns aos outros.				
Todos os elementos do grupo se sentem responsáveis pela aprendizagem e pelo sucesso do grupo.				
O grupo tenta resolver em conjunto os problemas que surgem durante o trabalho.				
O grupo avalia o seu trabalho para ver o que correu bem e mal.				
O grupo define propostas de melhoria.				
O(A) professor(a) apoia o trabalho do grupo.				
O(A) professor(a) apoia individualmente os elementos do grupo.				
O(A) professor(a) avalia o trabalho do grupo.				

Apêndice XVI – Grelha de Avaliação dos Alunos do 1º CEB

		Responsabilidade Individual e de Grupo		Competências Sociais		Processo de Avaliação		
Nomes	Datas	Foi organizado e responsável	Empenhou-se na atividade	Partilhou materiais e ideias	Ajudou os colegas	Foi capaz de liderar o grupo	Alcançou os objetivos definidos	O grupo teve um desempenho favorável

Legenda: S – Sim AV – Às Vezes N – Nunca

Apêndice XVII – Planificação da aula de Estudo do Meio

Professora supervisora:	Ano de escolaridade: 4º B
Professora cooperante:	Data: 12-12-2016
Professora estagiária:	Hora: 09h – 10h30

Área	Bloco/Domínio/Conteúdo	Descritores de desempenho	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos materiais	Avaliação
Estudo do Meio	<u>À Descoberta dos Outros e das Instituições</u> O Passado Nacional	- Conhecer personagens e factos da história nacional relativos à segunda dinastia.	Concretização do “Jogo da Força” com a finalidade dos alunos adivinharem o tema a ser abordado na presente aula, ou seja, a Expansão Marítima Portuguesa.	10’	Quadro e Giz	Formativa
		- A Expansão Portuguesa e a Descoberta do Caminho Marítimo para a Índia e do Brasil	- Diálogo acerca da Expansão Portuguesa.	20’	Cartões com os grupos sociais e os objetivos / motivações dos mesmos no que	- Observação direta
		- Desenvolver competências sociais através do trabalho colaborativo	Realização de um exercício de correspondência relativo aos objetivos dos grupos sociais no que respeita à expansão marítima. (4 alunos)	20’	respeita à expansão marítima	- Grelha de observação
		- Ordenar cronologicamente os factos históricos abordados	Ordenação de vinhetas de uma banda desenhada referente aos factos históricos abordados. (10 alunos)	40’	Vinhetas constituintes da banda desenhada	
		- Recordar a estrutura de uma banda desenhada				

Operacionalização:

Com o intuito de motivar os alunos para os conteúdos a serem abordados na presente aula e para que se revelem predispostos a trabalhar cooperativamente, tendo em conta o gosto demonstrado pela turma no que respeita a jogos ou desafios, a professora-estagiária iniciará a aula com a realização do “Jogo da Força” no quadro, incitando os alunos a adivinharem o tema que será explorado – a Expansão Marítima Portuguesa.

Para a concretização do jogo supracitado os alunos trabalharão em grande grupo. Neste sentido, e indo ao encontro da metodologia adotada – a aprendizagem cooperativa, cada aluno deverá eleger uma letra até que a palavra seja descoberta. Assim sendo, compreenderão que todos os elementos assumem um papel fundamental para que o objetivo pretendido seja alcançado e que esse é fruto da implicação de cada um, sendo o resultado obtido um êxito de todos.

Neste sentido, seguidamente surgirá um diálogo acerca do referido processo, nomeadamente no que consistiu o mesmo, os intervenientes, os acontecimentos constituintes, as suas vantagens, entre outros assuntos que poderão surgir por parte dos alunos.

Indo ao encontro da interlocução acima supramencionada, será proposta aos alunos a realização de um exercício de correspondência referente às motivações dos distintos grupos sociais no que concerne à expansão marítima. Para a realização desta atividade serão formados pequenos grupos, em que cada um representará uma motivação ou um grupo social distinto. Posteriormente, os grupos deverão corresponder-se de acordo com o que lhes foi atribuído. No final, em grande grupo, serão devidamente corrigidas e abordadas as conexões realizadas.

Após o término da tarefa antecedente, a professora-estagiária apresentará vinhetas que constituem uma banda desenhada referente à expansão marítima portuguesa, nomeadamente, ao descobrimento do caminho marítimo para a Índia e do Brasil. Deste modo, os alunos deverão ordenar as vinhetas de acordo com a ordem cronológica dos factos narrados presentes nas legendas das mesmas. No decorrer da atividade, a professora-estagiária auxiliará no seu desenrolar e dialogará com os alunos acerca dos vários factos, intervenientes e acrescentará a informação que considerará pertinente.

Para a execução desta última atividade, e considerando que as crianças possuem características específicas que facilitam a sua participação ativa nas atividades cooperativas e

outras que inibem essa mesma participação, quanto à organização e constituição de grupos, estas consistirão em pequenos grupos constituídos por elementos que apresentam distintos níveis de aprendizagem e de comportamento, pois a heterogeneidade dos grupos é um dos fatores decisivos no presente contexto em relação a variáveis como as competências sociais e académicas.

Apêndice XVIII – Transcrição do *Focus Group A*

PE – Tendo em conta o comportamento que a turma tem tido nos últimos dias, seria importante discutirmos para podermos refletir acerca do mesmo. Assim, podemos perceber o que é preciso resolver e de que forma podemos melhorar o que está menos bem. Vocês compreendem que existem regras que devem ser cumpridas, certo?

Turma – Sim!

PE – Para que as aulas decorram da melhor forma e para que a escola seja um lugar onde todos convivam de um modo harmonioso é preciso que **TODOS** cumpram essas regras. Vamos chamá-las de deveres. Mas, afinal, o que são “deveres”?

JP – São as regras, como nós temos na sala. Por exemplo, sabemos que para falar temos que pôr o dedo no ar e esperar.

AF – Deveres são obrigações! Temos que cumprir os deveres, senão somos castigados.

AD – Temos deveres na sala, no recreio, nos corredores, no almoço... Em todo o lado.

PE – Mas quem define essas obrigações?

MR – Quem os define são os adultos! As professoras e as funcionárias.

JS – Mas nós também podemos construir regras. Como no início do ano.

PE – Mas será que só existem deveres na escola? E são apenas definidos para os alunos?

MR e JP – Não!

JC – Na rua também há regras. Por isso é que há polícias.

AF – Os deveres estão em todo o lado. Não pode ser só na escola.

AS – Mas é na escola que aprendemos a cumprir os deveres.

RC – E em casa, **AS**!

PE – Então? Eu, como professora, tenho deveres?

AF – Tem. A professora tem o dever de nos ensinar e nós temos que aprender.

MB – É como os nossos pais. Também têm deveres. Educam-nos.

JC – Os adultos têm deveres, como nós.

PE – Mas vocês sabem que existem deveres e direitos, que são conceitos diferentes. Estou certa?

Turma – Sim!

GL – Os direitos são o contrário de deveres.

IA – Na escola, nós temos o direito de aprender.

AF – Não! Nós somos obrigados a aprender, por isso é um dever. Os direitos dizem o que podemos fazer.

PE – Então, é um dever ou um direito?

JP – Os dois.

AD – Depende.

GL – Temos direito a aprender, mas também é um dever vir à escola.

PE – Vocês têm direito à educação, é verdade. E as professoras, só têm deveres?

MR – Não! Também têm os dois.

BZ – Toda a gente tem os dois, porque quem não cumpre os deveres pode ir preso.

AF – Pois é. Quem rouba, vai para a prisão.

BZ – E os polícias têm o dever de prender quem rouba.

PE – Sim, é essa a sua função. Nesse caso, quem não cumpre a lei, é punido. Então podemos concluir que todos nós temos direitos e deveres?

Turma – Sim!

PE – É uma questão de cidadania. Como cidadãos que somos, temos direitos e deveres. Mas, afinal, quem os define? Não podem ser só as professoras e as funcionárias...

JP – Deve ser o Presidente da República...

MR – Pois, deve ser na Assembleia da República...

PE – Mas pensam que existem há muito ou pouco tempo?

AF e BZ – Muito!

AF – Mas onde é que podemos ver quais são? Na internet?

PE – Já ouviram falar sobre a Constituição Portuguesa?

Turma – Não!

PE – É um documento que existe desde 1976 e é lá que estão presentes, nomeadamente, os deveres e direitos dos cidadãos portugueses, que devem ser respeitados. Mais tarde, falaremos de um outro documento que se chama “Declaração Universal dos Direitos do Homem”.

JP – Então é nessa declaração que estão todos os direitos do universo!

BZ – É como na escola, então.

AF – Pois, na escola também existem regras que são os deveres. E existem os direitos.

PE – E que direitos é que existem na escola? Vocês, cidadãos e alunos, que direitos têm?

GL – Brincar.

DG – Aprender.

PE – E para que usufruam desses direitos, devem cumprir deveres?

Turma – Sim!

PE – Por exemplo...

GL – Temos que brincar sem bater nos outros.

DG – Temos que respeitar as regras e os adultos.

JP – Na sala, para aprender também temos que cumprir as regras. Não podemos fazer barulho e temos que estar atentos.

GL – Temos que fazer os trabalhos de casa e estudar.

AF – E respeitar os professores.

AS – Professora, então em todo o lado temos que cumprir as regras, mas também temos direitos, como brincar.

AF – Eu prefiro os direitos porque assim não nos podem proibir de sermos livres.

JP – Os direitos são importantes, tal como os deveres. Precisamos sempre dos dois.

PE – Sim, é isso mesmo. Isso é um exemplo do que acontece fora escola, todos temos deveres e direitos. Para que possamos viver de uma forma organizada, devemos respeitá-los e cumpri-los. Na vossa opinião, é importante que existam ou não?

Turma – Sim!

VT – Sim, porque senão era uma confusão e toda a gente fazia o que queria, sem pensar.

PE - Porquê? Não seria melhor podermos fazer tudo aquilo que queremos, sem existirem obrigações ou regras? Ultimamente vocês têm tido um comportamento que não respeita as normas. Nos intervalos batem uns nos outros, nas aulas brincam... Se o fazem, é porque consideram ser o melhor... Não?

JP – Pois, mas assim não aprendemos nas aulas.

GL – E somos castigados... Nós sabemos que não podemos bater uns nos outros nem fazer asneiras.

DG – Sem regras, era uma confusão.

VT – Pois. Podemos não gostar, mas tem de ser.

AS – É importante existirem deveres para que não seja uma confusão, mas os direitos são importantes porque assim podemos brincar e aprender.

PE – Boa conclusão, AS! Todos concordam?

AF – Podia ser melhor sem deveres, mas concordo...

JP – Sem deveres, o mundo ia ficar pior e havia mais guerra. Sem direitos, não havia liberdade.

PE – Concordo, JP. Assim sendo, concordam que o vosso comportamento deve melhorar? E que devem pensar sempre nos vossos direitos e deveres? Seja na escola, ou fora dela. Devem fazê-lo, sempre.

Turma – Sim!

Apêndice XIX – Transcrição do *Focus Group B*

PE – Sabemos que amanhã se celebra o dia 25 de abril e, como podemos verificar após a audição da história “O Tesouro” de Manuel António Pina, este dia pode ser também denominado como...

BZ – Revolução dos Cravos!

AS – Dia da Liberdade!

PE – Dia da Liberdade? Porquê?

JP – Porque foi o dia em que os portugueses conquistaram a liberdade.

DG – Foi quando deixou de ser a terra das pessoas tristes...

GL – As pessoas estavam tristes porque não podiam fazer nada. Nem conversar sobre o que queriam. Depois, quando ganharam a liberdade, ficaram felizes.

PE – Mas, afinal, o que significa “liberdade”? Em que consiste?

DG – Sermos livres, sem fazermos disparates, sem sermos tolos.

AF – Liberdade é não ter direitos nem deveres.

JC – Para mim, é ser feliz e poder jogar futebol com os meus amigos e brincar com as raparigas. Antes os rapazes não podiam brincar com as raparigas.

MB – Para mim, liberdade é caminhar na praia, correr, saltar, ...

RC – Para mim, é viver numa casa de abrigo, onde me sinto seguro.

AS – Quando temos liberdade, podemos fazer tudo o que queremos.

IA – Isso não é liberdade, mas libertinagem!

JP – A liberdade tem direitos, deveres e regras, leis!

MR – Existem direitos, deveres e regras, leis.

IA – Os direitos e os deveres estão escritos na Constituição Portuguesa.

PE – Sim, é verdade IA. Mas, de que forma estava presente a liberdade antes e após o 25 de abril?

AF – Antes não se podia votar. Antes da monarquia acabar, em 1910, nem antes do 25 de abril de 1974.

JP – Também não se podia cantar, falar sobre nada do que queriam...

MR – Não havia liberdade de expressão!

BZ – E a liberdade é um direito putativo.

PE – E o que é um direito putativo?

BZ – É um direito muito importante, que ninguém nos pode tirar.

MR – Não se pode tirar a liberdade a outra pessoa. A professora tem liberdade, mas não pode tirar a minha liberdade. É só um exemplo!

AS – Todos temos esse direito!

PE – Consideram que a liberdade é realmente importante? Precisamos mesmo dela para viver?

DG – Sim! É o nosso tesouro!

PE – Todos concordam com o DG?

Turma – Sim!

PE – Muito bem. Sabemos que esse tesouro não foi assim tão fácil de conquistar, certo?

VT – Sim. As pessoas tiveram que se juntar e combinar a revolução.

BZ – Se fosse só uma pessoa a fazer a revolução, era presa. Ou morta!

JP – Por isso é que passaram as músicas na rádio. Foi um código que encontraram para que toda a gente ficasse a saber da revolução. A rádio foi muito importante.

PE – E a que conclusões podemos chegar? Foi importante o povo unir-se?

MR – Claro! Por isso é que a música diz que o povo é quem mais ordena

JP – É como nas eleições. Se todos votarem no mesmo partido, ganham. Aqui na sala, é igual.

PE – Como assim? Aqui na sala precisamos de nos unir? Como?

IA – É como nos trabalhos de grupo. A professora Catarina diz sempre que se nos ajudarmos, o grupo ganha mais.

BZ – E quando alguém não trabalha, prejudica o grupo.

PE – Recordam-se de quando vos falei da diferença entre partir um galho ou vários galhos juntos?

MR – Era fácil partir um, mas todos juntos não era possível.

JP – Muitos juntos tornam-se mais fortes e resistentes.

AF – Por isso é que o povo unido jamais será vencido. Não é, professora?

RC – É por isso que somos uma turma.

JP – Trabalhamos em equipa e colaboramos uns com os outros.

PE – Colaborar! Vocês nem imaginam como fazê-lo é importante. Ou imaginam?

Turma – Sim!

MR – Sim, porque ao colaborar ajudamos os outros e eles ajudam-nos a nós.

RC – O JP ajuda-me sempre. É o meu melhor amigo.

AS – E quando o RC mostra o que já sabe, nós ficamos felizes e até batemos palmas.

GL – Colaborar é importante porque assim aprendemos melhor e podemos partilhar ideias.

MB – Podemos partilhar, discutir e juntar todas as ideias.

JS – Nos trabalhos de grupo é isso que fazemos. Todos os alunos trabalham unidos.

JP – E no final o trabalho é de todos e todos ficamos contentes.

PE – Este ano colaboramos muito e os resultados estão à vista.

BZ – Podemos dizer que também foi o nosso tesouro, como a liberdade foi para as pessoas que viviam na terra das pessoas tristes.

Apêndice XX – Grelha de Análise do Conteúdo do *Focus Group A*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Direitos e Deveres dos Cidadãos	Definição de Deveres	Perceção que as crianças têm relativamente ao conceito	<p>“São as regras” (JP, cf. apêndice XVIII, p. 98)</p> <p>"Deveres são obrigações!" (AF, cf. apêndice XVIII, p. 98)</p> <p>“Quem os define são os adultos!” (MR, cf. apêndice XVIII, p. 98)</p> <p>“Mas nós também podemos construir regras” (JS, cf. apêndice XVIII, p. 98)</p> <p>“Mas é na escola que aprendemos a cumprir os deveres” (AS, cf. apêndice XVIII, p. 98)</p> <p>“Nós somos obrigados a aprender, por isso é um dever.” (AF, cf. apêndice XVIII, p. 99)</p> <p>“é um dever vir à escola” (GL, cf. apêndice XVIII, p. 99)</p>
		Importância atribuída aos deveres	<p>“Temos que cumprir os deveres, senão somos castigados.” (AF, cf. apêndice XVIII, p. 98)</p> <p>“quem não cumpre os deveres pode ir preso.” (BZ, cf. apêndice XVIII, p. 99)</p> <p>“para aprender também temos que cumprir as regras.” (JP, cf. apêndice XVIII, p. 100)</p> <p>“toda a gente fazia o que queria, sem pensar.” (VT, cf. apêndice XVIII, p. 101)</p> <p>“Sem regras, era uma confusão.” (DG, cf. apêndice XVIII, p. 101)</p> <p>“É importante existirem deveres.” (AS, cf. apêndice XVIII, p. 101)</p> <p>“Sem deveres, o mundo ia ficar pior e havia mais guerra” (JP, cf. apêndice XVIII, p. 101)</p>
		Identificação dos deveres no quotidiano	<p>“como nós temos na sala. Por exemplo, sabemos que para falar temos que pôr o dedo no ar e esperar.” (JP, cf. apêndice XVIII, p. 98)</p> <p>“Temos deveres na sala, no recreio, nos corredores, no almoço... Em todo o lado.” cf. apêndice XVIII, p. 98)</p> <p>“Na rua também há regras.” (JC, cf. apêndice XVIII, p. 98)</p>

			<p>“estão em todo o lado. Não pode ser só na escola.” (AF, cf. apêndice XVIII, p. 98)</p> <p>“professora tem o dever de nos ensinar e nós que aprender.” (AF, cf. apêndice XVIII, p. 98)</p> <p>“É como os nossos pais. Também têm deveres. Educam-nos.” (MB, cf. apêndice XVIII, p. 99)</p> <p>“Os adultos têm deveres, como nós.” (JC, cf. apêndice XVIII, p. 99)</p> <p>“E os polícias têm o dever de prender quem rouba.” (BZ, cf. apêndice XVIII, p. 99)</p> <p>“Temos que brincar sem bater nos outros.” (GL, cf. apêndice XVIII, p. 100)</p> <p>“Temos que respeitar as regras e os adultos.” (DG, cf. apêndice XVIII, p. 100)</p> <p>“Não podemos fazer barulho e temos que estar atentos.” (JP, cf. apêndice XVIII, p. 100)</p> <p>“Temos que fazer os trabalhos de casa e estudar.” (GL, cf. apêndice XVIII, p. 100)</p> <p>“E respeitar os professores.” (AF, cf. apêndice XVIII, p. 100)</p>
	Definição de Direitos	Perceção que as crianças têm relativamente ao conceito	<p>“Os direitos são o contrário.” (GL, cf. apêndice XVIII, p. 99)</p> <p>“Os direitos dizem o que podemos fazer.” (AF, cf. apêndice XVIII, p. 99)</p> <p>“Toda a gente tem os dois [direitos e deveres]” (BZ, cf. apêndice XVIII, p. 99)</p>
		Importância atribuída aos direitos	<p>“assim não nos podem proibir de sermos livres.” (AF, cf. apêndice XVIII, p. 101)</p> <p>“são importantes, tal como os deveres. Precisamos dos dois.” (JP, cf. apêndice XVIII, p. 101)</p> <p>“são importantes porque assim podemos brincar e aprender.” (AS, cf. apêndice XVIII, p. 101)</p> <p>“Sem direitos, não havia liberdade.” (JP, cf. apêndice XVIII, p. 101)</p>
		Identificação dos direitos no quotidiano	<p>“Na escola, nós temos o direito de aprender.” (IA, cf. apêndice XVIII, p. 99)</p> <p>“Temos direito a aprender.” (GL, cf. apêndice XVIII, p. 99)</p> <p>“Brincar.” (GL, cf. apêndice XVIII, p. 100)</p> <p>“Aprender.” (DG, cf. apêndice XVIII, p. 100)</p>

Apêndice XXI – Grelha de Análise do Conteúdo do *Focus Group B*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Liberdade	Definição de Liberdade	Perceção que as crianças têm relativamente ao conceito	<p>“Sermos livres, sem fazermos disparates, sem sermos tolos.” (DG, cf. apêndice XIX, p. 103)</p> <p>"Liberdade é não ter direitos nem deveres." (AF, cf. apêndice XIX, p. 103)</p> <p>“é ser feliz e poder jogar futebol com os meus amigos e brincar com as raparigas.” (JC, cf. apêndice XIX, p. 103)</p> <p>“é caminhar na praia, correr, saltar, ...” (MB, cf. apêndice XIX, p. 103)</p> <p>“é viver numa casa de abrigo, onde me sinto seguro” (RC, cf. apêndice XIX, p. 103)</p> <p>“A liberdade tem direitos, deveres e regras, leis!” (JP, cf. apêndice XIX, p. 103)</p> <p>“é um direito putativo” (BZ, cf. apêndice XIX, p. 104)</p> <p>“Todos temos esse direito!” (AS, cf. apêndice XIX, p. 104)</p>
		Importância atribuída à liberdade	<p>“Quando temos liberdade, podemos fazer tudo o que queremos.” (AS, cf. apêndice XIX, p. 103)</p> <p>“É um direito muito importante, que ninguém nos pode tirar.” (BZ, cf. apêndice XIX, p. 104)</p> <p>“Não se pode tirar a liberdade a outra pessoa.” (MR, cf. apêndice XIX, p. 104)</p> <p>“É o nosso tesouro!” (DG, cf. apêndice XIX, p. 104)</p>
	A liberdade e o 25 de abril	Antes do 25 de abril	<p>“As pessoas estavam tristes porque não podiam fazer nada. Nem conversar sobre o que queriam.” (GL, cf. apêndice XIX, p. 103)</p> <p>“Antes os rapazes não podiam brincar com as raparigas.” (JC, cf. apêndice XIX, p. 103)</p> <p>“Antes não se podia votar.” (AF, cf. apêndice XIX, p. 104)</p> <p>“não se podia cantar, falar sobre nada do que queriam...” (JP, cf. apêndice XIX, p. 104)</p> <p>“Não havia liberdade de expressão!” (MR, cf. apêndice XIX, p. 104)</p>

		Depois do 25 de abril	<p>“deixou de ser a terra das pessoas tristes...” (DG, cf. apêndice XIX, p. 103)</p> <p>“quando ganharam liberdade, ficaram felizes.” (GL, cf. apêndice XIX, p. 103)</p>
Cooperação	Definição de cooperação	Perceção que as crianças têm relativamente ao conceito	<p>“quando alguém não trabalha, prejudica o grupo.” (BZ, cf. apêndice XIX, p. 105)</p> <p>“Trabalhamos em equipa e colaboramos uns com os outros” (JP, cf. apêndice XIX, p. 105)</p> <p>“partilhar, discutir e juntar todas as ideias.” (MB, cf. apêndice XIX, p. 105)</p>
		Identificação da cooperação no quotidiano	<p>“É como nos trabalhos de grupo.” (IA, cf. apêndice XIX, p. 105)</p> <p>“quando o RC mostra o que já sabe, nós ficamos felizes e batemos palmas.” (AS, cf. apêndice XIX, p. 105)</p> <p>“Nos trabalhos de grupo é isso que fazemos. Todos os alunos trabalham unidos.” (JS, cf. apêndice XIX, p. 105)</p> <p>“no final, o trabalho é de todos e todos ficamos contentes.” (JP, cf. apêndice XIX, p. 105)</p> <p>“Se todos votarem no mesmo partido, ganham. Na sala, é igual.” (JP, cf. apêndice XIX, p. 105)</p>
		Comparação com o que se sucedeu no 25 de abril	<p>“As pessoas tiveram que se juntar e combinar a revolução” (VT, cf. apêndice XIX, p. 104)</p> <p>“Por isso é que a música diz que o povo é quem mais ordena.” (MR, cf. apêndice XIX, p. 104)</p> <p>“É por isso que somos uma turma.” (RC, cf. apêndice XIX, p. 105)</p>
		Importância atribuída à cooperação	<p>“se nos ajudarmos, o grupo ganha mais.” (IA, cf. apêndice XIX, p. 105)</p> <p>“Era fácil partir um, mas todos juntos não era possível.” (MR, cf. apêndice XIX, p. 105)</p> <p>“Muitos juntos tornam-se mais fortes e resistentes.” (JP, cf. apêndice XIX, p. 105)</p> <p>“ao colaborar ajudamos os outros e eles ajudam-nos a nós.” (MR, cf. apêndice XIX, p. 105)</p> <p>“assim aprendemos melhor e podemos partilhar ideias.” (GL, cf. apêndice XIX, p. 105)</p> <p>“Podemos dizer que também foi o nosso tesouro” (BZ, cf. apêndice XIX, p. 105)</p>